



Universidade Católica Portuguesa
Faculdade de Educação e Psicologia

Educação Empreendedora

Uma Visão Holística do
Empreendedorismo na Educação

Maria Teresa Teixeira Mendes

Lisboa 2011

Universidade Católica Portuguesa

Faculdade de Educação e Psicologia

Educação Empreendedora

Uma Visão Holística do Empreendedorismo na Educação

Maria Teresa Teixeira Mendes

Orientador:

Professor Doutor José Afonso Baptista

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa

Para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação

Especialização em Pedagogia Social

Lisboa 2011

*A todas as crianças
que não têm acesso a educação*

RESUMO

A presente investigação aborda a problemática do empreendedorismo na educação na perspectiva de uma investigadora que procura visualizar e cruzar os panoramas actuais do campo de investigação do empreendedorismo e da educação holística. Desse olhar surge uma visão renovada do empreendedorismo na educação e fundamenta-se uma abordagem holística da educação: uma “Educação Empreendedora”.

A obra encontra-se dividida em três capítulos que compõem o corpo equilibrado da investigação na tentativa de introduzir, aprofundar e sintetizar quais as estratégias educativas que melhor se enquadram com a finalidade do estudo.

No primeiro capítulo procede-se à análise das concepções vigentes de empreendedorismo e ao seu lugar na educação, através do estudo das principais teorias deste campo de investigação. Duas questões principais surgem como ponto de partida para esta parte: O que é o empreendedorismo? O que é uma educação em empreendedorismo?

No segundo capítulo avança-se no estudo de novos paradigmas educacionais e na relação dos seus fundamentos e estratégias com o conceito de empreendedorismo. Nesta parte procura-se, fundamentalmente, a abertura deste termo a outras perspectivas paradigmáticas. A conceptualização de uma abordagem holística do empreendedorismo na educação pretende conseguir respostas às seguintes questões: O que é uma educação que contribui para o desenvolvimento do potencial empreendedor da humanidade? O que é uma educação empreendedora na perspectiva holística?

O que é uma escola empreendedora? É a questão primordial do terceiro capítulo que investiga a possibilidade de existir uma escola que tenha já

desbravado um caminho dentro desta nova abordagem. Nesse sentido procede-se ao estudo de caso de uma escola que contesta as orientações vigentes e rompe com o *status quo* educativo, exercendo o seu papel marcante de transformação social e de criação de uma comunidade educativa empreendedora. Essa escola é a Escola da Ponte – Escola Básica Integrada de Vila das Aves, Portugal. As evidências surgem: mais do que projectar uma educação *em* ou *para* o empreendedorismo é possível viver uma “Educação Empreendedora”.

ABSTRACT

This research approaches entrepreneurship in education from the perspective of a researcher who intends to visualize and intersect the current scenarios of entrepreneurship and holistic education investigation fields. From this view emerges a renewed vision of entrepreneurship in education and a reasoned holistic approach of education: an “Entrepreneurial Education”.

This work is divided in three chapters that compose the balanced body of the research in the attempt to introduce, deepen and synthesize which strategic education best fit into the purpose of the study.

The first chapter starts with the analysis of the current conceptions of entrepreneurship and its place in education, by studying the main theories of the research field. Two main questions arise as a starting point of this part: What is entrepreneurship? What is entrepreneurship education?

The second chapter proceeds into the study of new education paradigms and their grounds and strategies in relationship with the entrepreneurial concept. This part mainly intends to open up the concept to new paradigm perspectives. The conceptualization of a holistic approach to entrepreneurship education tries to answer the following questions: What is an education that contributes to the development of the entrepreneurial potential of humankind? What is an entrepreneurial education in a holistic perspective?

What is an entrepreneurial school? That is the primal question of the third chapter which investigates the possibility of the existence of a school that has already explored a way in this new approach. In that sense a case study is made of a school that refutes the current orientations and dismantles the education *status quo*, exercising its outstanding role in the social transformation and in the creation of an entrepreneurial education

community. That school is Escola da Ponte (Bridge School) – Integrated Basic School of Vila das Aves, Portugal. The evidences arise: more than projecting an education *in* and *on* entrepreneurship it is possible to live an “Entrepreneurial Education”.

AGRADECIMENTOS

Uma investigação desta natureza não se desenvolve isoladamente, é fruto da relação da investigadora com o mundo que a rodeia. Este mundo fornece, desde o primeiro dia, inspiração e motivação para que o estudo floresça e se concretize. As palavras não permitem demonstrar toda a gratidão e apreço mas, felizmente, ficam escritas no tempo.

Obrigada a todos os guias que me ajudaram a caminhar e a empreender este percurso exigente e muito enriquecedor. Não seria o que é sem vocês...

Obrigada Nelson pelo apoio incondicional e por acreditares, mesmo sem ver, que este seria o caminho certo. Não foi, nem é, possível empreender sem ti;

Obrigada Maria do Mar por iluminares o caminho e por te dedicares a ser criança;

Obrigada Professor Doutor José Afonso Baptista por, desde o primeiro dia, ter acreditado e incentivado o desenvolvimento deste estudo. As suas palavras de força e sapiência orientaram sempre o caminho mesmo quando este parecia mais difuso. Sobretudo, obrigada por ser um orientador empreendedor;

Obrigada à Escola da Ponte por existir e por me deixar fazer parte de si.

Obrigada a todas as mulheres, homens, crianças e jovens que constroem a Ponte todos os dias. Ajudaram-me a compreender o que é um caminho educativo empreendedor. Demonstram que não existem impossíveis e abrem as portas ao/do mundo. Todos deveríamos agradecer por isso;

Obrigada também à Helena Eça por me ter apoiado no meio académico desde o início;

Obrigada a todos os amigos e família que com atenção e expectativa apoiaram esta investigação. Espero que o seu resultado ajude a conectarem-se comigo e com vocês mesmos.

ÍNDICE

RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vii
AGRADECIMENTOS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xiii
ÍNDICE DE TABELAS.....	xv
INTRODUÇÃO: A Problemática Vigente.....	1
CAPÍTULO I: O Empreendedorismo.....	11
1. O Campo de Investigação.....	12
2. O que é o Empreendedorismo?.....	20
2.1. O Processo Empreendedor.....	20
2.2. O Pensamento Empreendedor.....	27
2.2.1. As Intenções Empreendedoras.....	28
2.2.2. As Necessidades de Realização.....	35
2.3. A Envoltente Empreendedora.....	40
3. A Educação em Empreendedorismo.....	50
3.1. O Enquadramento.....	50
3.2 O Processo e os Métodos de Aprendizagem.....	60
3.3. A Aplicação das Teorias.....	70
3.3.1. A Auto-eficácia.....	71
3.3.2. As Necessidades de Realização.....	78
3.3.3. As Aspirações Profissionais.....	79
CAPÍTULO II: A Educação Empreendedora.....	91
1. Os Paradigmas Socioculturais e os Paradigmas Educacionais.....	92
2. As Escolas enquanto “Sistemas de Participação”.....	97
2.1. A “Gramática da Escola”.....	101
2.2. A “Gestão Participativa”.....	108
2.3. Os “Agentes de Participação”.....	111
3. A Visão Holística da Educação.....	118
3.1. O Enquadramento.....	118

3.2. A Corrente Espiritual da Educação	123
3.3. Os Princípios-Chave da Educação Holística.....	130
CAPÍTULO III: A Escola Empreendedora.....	153
1. Resumo do Quadro Teórico de Referência.....	154
1.1. Atenção	163
1.2. Conexão.....	164
1.3. Reflexão-Acção.....	166
1.4. A Relação Sistémica.....	167
2. A Metodologia de Investigação.....	170
2.1. O Enquadramento	170
2.1.1. A Problemática.....	173
2.1.2. As Questões de Investigação.....	177
2.1.3. As Hipóteses de Investigação.....	179
2.2. O <i>Design</i> da Investigação	180
2.2.1. O Campo de Análise e as Opções Metodológicas	180
3. O que é a Escola da Ponte?	193
3.1. O Retrato Geral.....	194
3.2. A “Gramática da Mudança”	198
3.2.1. Os Empreendedores da Mudança.....	202
3.2.2. A Mudança Funcional: Espaços, Tempos e Modos de Aprendizagem	209
3.2.3. Os Principais Fundamentos Teóricos.....	245
3.3. A Visão Holística da Escola Empreendedora.....	249
3.3.1. A Atenção na Escola Empreendedora	250
3.3.2. A Conexão na Escola Empreendedora	254
3.3.3. A Reflexão-Acção na Escola Empreendedora.....	266
3.4. A Escola Empreendedora	271
IV. Discussão Conclusiva da Investigação	273
V. Referências Bibliográficas	279

ÍNDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I: O Empreendedorismo

Figura 1. Ciclo do Processo de Empreendedorismo..... 22

Figura 2. Modelo das Intenções 31

Figura 3. Construtivismo e Desenvolvimento Cognitivo Empreendedor 62

CAPÍTULO III: A Escola Empreendedora

Figura 1. Mandala da Educação Empreendedora 162

Figura 2. Mandala do Problema 176

Figura 3. As Principais Evidências do Problema e a Construção da Ponte.. 201

Figura 5. A Perspectiva Holística do Aluno na Escola da Ponte..... 207

Figura 6. Principais Espaços, Tempos e Modos de Aprendizagem
na Escola da Ponte..... 212

Figura 7. Principais Evidências *Intrínsecas* da Conexão na Escola da Ponte
..... 264

ÍNDICE DE TABELAS

CAPÍTULO I: O Empreendedorismo

Tabela 1. Competência "Sentido de iniciativa e empreendedorismo" 55

Tabela 2. A Evolução da Pedagogia Moderna: Uma Visão Simplificada 65

CAPÍTULO II: A Educação Empreendedora

Tabela 1. Sinopse dos Paradigmas Socioculturais e Educacionais..... 94

Tabela 2. Mudança Sistêmica da Organização Educativa 106

Tabela 3. Paradigma Mecanicista e Paradigma Sistêmico/Holístico..... 120

Tabela 4. Experiências que *Nutrem* o Desenvolvimento Espiritual 127

Tabela 5. O *Florescimento* na Educação 134

Tabela 6. Características Gerais de Ambientes de Aprendizagem Holísticos
..... 138

CAPÍTULO III: A Escola Empreendedora

Tabela 1. A Atenção na Educação Empreendedora..... 163

Tabela 2. A Conexão na Educação Empreendedora..... 164

Tabela 3. A Reflexão-Ação na Educação Empreendedora..... 166

Tabela 4. Principais Referências Bibliográficas por Área Temática..... 190

Tabela 5. Escola Básica Integrada da Ponte (2010/2011)..... 195

Tabela 6. Principais Modos de Aprendizagem na Escola da Ponte 216

Tabela 7. Principais Espaços de Aprendizagem na Escola da Ponte..... 234

Tabela 8. Principais Tempos de Aprendizagem na Escola da Ponte..... 240

Tabela 9. Empreender a Atenção é: 252

Tabela 10. Empreender a Conexão é:..... 265

Tabela 11. Empreender a Reflexão-Ação é:..... 270

INTRODUÇÃO: A Problemática Vigente

Educação em empreendedorismo? Não sei se estou a perceber..." Maria continua com génio de criança e estes termos dos adultos fazem-lhe alguma confusão. Uma vez que é uma menina esforçada e curiosa aventura-se no seu significado. "Bem, se ensinar é aprender e aprender é ensinar, empreender é construir... isso pode querer dizer que educação em empreendedorismo é aprender a construir ou será aprender a reconstruir ou, melhor, aprender a desconstruir para construir, ou eventualmente desaprender para aprender a construir, ou será...". Maria não pára de questionar, é o seu modo de ver e estar no mundo. Vamos ver onde isso a vai levar... "Pois eu, de facto, tenho ouvido falar muito nesse termo mas se calhar o melhor que posso fazer é ver o que significa dentro de mim. As pessoas até dizem que sou uma menina lutadora. Será que isso quer dizer alguma coisa? Se foi algo que aprendi na escola, que fui aprendendo ao longo da vida, que está relacionado com a minha família empreendedora ou algo intrínseco da minha personalidade? Não sei. Imagino que será um pouco de tudo...

Posso dizer que tenho uma vida muito vivida desde pequenita. Tive a sorte de poder brincar no campo quase todos os fins-de-semana e férias. Os meus pais deixavam-me literalmente "à solta". O meu companheiro era o meu irmão. Juntos fazíamos corridas de caracóis, ajudávamos o vizinho a apanhar as cebolas, deslizávamos no escorrega de erva, construíamos cabanas de giestas e muito mais. Namorávamos a Natureza com muita espontaneidade e os nossos pais descontraídos sentiam que isso era bom para nós.

Bem, mas será que esse brincar "livre" no campo me ajudou a ser, de certo modo, empreendedora ou será que aprendi a ser empreendedora na escola, na cidade?

A minha escola primária ficava no centro da cidade de Lisboa. Lembro-me de gostar da sensação de estar na escola, já nas salas de aula não tenho tanta certeza. Tinha professoras do "antigamente"... Até penso que senti uma reguada mas não foi na minha mão! O que mais gostava de fazer era de desenhar jardins de flores imaginadas e fazer jogos com os amigos. Lembro-me das carteiras de madeira e de como gostava de levantar e descer o tampo com os meus tesouros lá guardados. Lembro-me dos trabalhos de picotado com

a base de esponja que não podiam sair do risco desenhado. “Isso perfeitinho!”. Aí quem me dera agora picotar por todo o lado como bem entendesse!

Eu sei que a minha professora Libânia da pré-primária gostava muito de mim. Lembro-me de uma reunião em que comentou com a minha mãe que eu era sossegada mas que me distraía facilmente, tinha dificuldades de concentração. O mundo que me rodeava e que via pela janela era muito apelativo!

No início da manhã, já na primária, a professora escrevia no quadro o "ditado do dia". Adorava as frases bonitas e cheias de saber, imaginava o que queriam dizer. Pensando bem, as recordações mais marcantes que tenho das aulas não são muito positivas... os ditados, as "idas ao quadro", as notas em "voz alta", as cadeiras que nos amarravam direitos, as dificuldades em decorar a tabuada, a descrição das regiões de Portugal, parecia que tudo isso não queria entrar, não tinha nada a ver comigo! E depois tinha que mostrar o que sabia em frente de toda a classe... doloroso, no mínimo. A minha mãe ajudava-me a decorar e no caminho para a escola repetia vezes sem conta mas, às vezes, bloqueava e, na altura em que era mais importante debitar, não saía nada. Só queria um refúgio... Na verdade, sabíamos sempre quem tinha mais dificuldades. "Parece que não aprendem! Vá, mais uma vez!".

Gostava muito de História, parecia fantasia dentro da realidade. Adorava desenhar os castelos e os conquistadores no caderno. No final da 4ª classe a professora fez um jogo de perguntas e respostas em que cada um respondia para todos ouvirem e ficavam com uma bolinha verde, encarnada ou amarela pintada no caderno, consoante a resposta. A minha única encarnada ficou marcada até hoje. Tinha pena quando alguém falhava... mas valorizava e invejava quem tinha verde. Eram mesmo bons! Mas quando se tratava de procurar as palavras difíceis no dicionário era rápida e certa: "Encontrei professora!".

Gostava mais de brincar com os rapazes mas a minha melhor amiga era a Marta. Na fase em que fizemos pulseiras de fios de lã dedicámo-nos muito. Levei um cestinho de verga cheio de fios e partilhámos as pulseiras coloridas. Nunca mais me esqueci do olhar de uma das professoras do “antigamente”, senti que eu era uma criança tonta e exagerada. Se os adultos soubessem como sentimos e valorizamos o que pensam de nós, mesmo sem falarem... No recreio era ótimo correr e jogar em equipa e, claro, adorava ganhar! Fui desenvolvendo com o tempo um espírito competitivo. Numa rapariga esse tipo

de aptidões não eram muito valorizadas mas, não me importava, isso ainda me dava mais força para ganhar aos rapazes!

No final da 4ª classe tivemos que fazer exames e até veio uma inspectora de fora! A Manelita não se saiu muito bem... nunca mais soube dela. Fui fazer outro exame para entrar no Colégio onde ficaria até ao 12º ano. Aconselharam-me a ficar nas carteiras da frente, junto dos professores, para estar mais atenta. Deve ter corrido mal o exame, pensei depois.

Descobri a Matemática graças à Professora Cláudia. Que lindo, tudo fazia tão sentido! O suficiente ficou muito para trás. Fazia os TPC com gosto. Por estranho que pareça, ou não, a desmotivação voltou dois anos mais à frente com a Professora do "antigamente", Luísa. Tantos gritos e eu na fila da frente!... "Mas eu até gostava de matemática, mamã!"

"TRRIIIIMMM..." podia ser sinal de angústia profunda ou de alegria desenfreada para dentro ou fora da sala de aula. "O último ao meio!" dizia alguém, e ainda dentro da sala de aula todos corriam para o recreio (o último que chegasse ao meio do recreio ficava a apanhar os outros). Ainda hoje tenho também presente a sensação de surpresa quando o trabalho na sala de aula fluía profundamente e era, de repente, interrompido pelo "TRRIIIIMMM...". "Já tocou? Ooohhh, passou tão depressa professora Ermelinda!". Nessas alturas não me apetecia correr logo para o intervalo. E o "TRRIIIIMMM..." que parecia um pesadelo? O peso no corpo aumentava e o esforço sentia-se fisicamente ao subir as escadas para uma sala de aula indesejada. Estas sensações são inesquecíveis e comuns à generalidade dos alunos que as viveram.

No 2º ano fiquei surpreendida quando os meus colegas me escolheram para "delegada de turma". Eu nem era muito popular mas dava-me bem com todos. Senti uma enorme responsabilidade e vontade de representar a turma. Adorava as reuniões, falava com os/as professores/as (quase) sem medo, como se tivesse algo de importante para dizer. Voltei a ser delegada várias vezes até ao final do liceu e só mais tarde percebi bem porquê.

A Professora Ermelinda de Inglês tratava-nos como filhos (apesar de ser mais para o "grupo dos queridos") e isso trazia carinho para a sala de aula.

Cantávamos sempre que entrava na sala e tínhamos que nos colocar de pé "Good morning, good morning, good morning to you,...". Mas a disciplina mais marcante do Liceu foi Filosofia, com o Professor Roberto. Podíamos falar nas aulas uns com os outros e dizer a nossa opinião. O Professor falava a nossa

linguagem, sentava-se na mesa, desafiava-nos, e nos testes nem acreditava que podia pensar por mim e pôr isso numa folha de avaliação!

Fui adaptando-me ao sistema e as notas também. Tinha pena que as notas dos trabalhos de grupo valessem menos do que as dos testes. Gostava muito de fazer trabalhos de equipa apesar de gerarem muitas vezes competição. Entrei na universidade com curiosidade e esperança. “Organização e Gestão de Empresas... isso que dizer que vou aprender a gerir uma empresa”, pensava. Mas surgiram os exames de três horas, a separação entre “aulas teóricas” e “aulas práticas”, os auditórios “cheios de vontade de não estar lá”, os professores que não sabiam o nosso nome, que não nos olhavam nos olhos, e que só queriam saber sobre o seu próprio conhecimento e a forma mais rápida de despejá-lo nas nossas cabeças.

Tinha aulas de manhã e, na verdade, do que mais gostava às oito da manhã era de quando subíamos as persianas para ver o nascer do sol! Sentíamos quase todos o mesmo, esse era um momento único a não perder. Aí os nossos sentidos estavam despertos... já nos exames cheguei a ficar várias vezes com a vista turva e a não conseguir focar bem o que estava a escrever. Esses momentos de tensão onde a nossa sabedoria é definida e posta à prova, ainda hoje me pesam e angustiam. Ainda por cima não me lembro de nada do que escrevi... só da experiência. Aprendi?

No último ano, o Professor Vergílio deu-nos dicas preciosas para a procura do ambicionado primeiro emprego. No final só perguntei: “Professor, e se quisermos criar a nossa própria empresa?” O saber veio aos soluços num curso de gestão de empresas: “Pois, também o podem fazer mas,... mas é sempre bom ganhar experiência primeiro.”

Perdi-me (ou não)! A questão de fundo era se aprendi a ser empreendedora na escola?

Questionamento central da investigação:

- Qual é o objectivo da educação?*
O que é o empreendedorismo e o espírito empreendedor?
O que é a exploração empreendedora de oportunidades de desenvolvimento?
O que é uma educação em empreendedorismo?
O que é uma educação que contribui para o desenvolvimento do potencial empreendedor do ser humano?
O que é uma estratégia educativa que coloca a educação ao favor da criança e da humanidade?
O que é uma educação empreendedora?

O cerne da presente investigação baseia-se na reflexão da relação entre a abordagem educativa e o espírito empreendedor necessário ao desenvolvimento da sociedade e do mundo. A interrogação visa, sobretudo, o reconhecimento de alternativas aos paradigmas educacionais vigentes de modo a que a problemática socioeducacional seja ultrapassada. Impõem-se as seguintes questões: O que se pretende com a educação? O que é uma escola mais integrada com a realidade do ser humano? O que é uma estratégia educativa que coloca a educação a favor da criança e da humanidade?

Se a resposta a estas questões tiver por base uma lógica demasiado racional e reducionista, a educação segue um modelo que não estará de acordo com exigências da realidade actual. O verdadeiro problema consiste na instrumentalização da educação e na implementação de modelos estratégicos que subvertem a realidade da base humana e social, tal como sustenta Grand'Maison.¹

As interrogações colocadas nesta investigação baseiam-se no princípio de que o potencial empreendedor do ser humano deve ser desenvolvido na educação.

¹ Referido por Bertrand, 2001.

Um potencial que emerge de acordo com as condições geradas pelo próprio sistema social.

O testemunho da aluna (investigadora), relatado no início deste texto, demonstra uma realidade escolar semelhante à de muitas crianças. Uma realidade cingida a uma visão tradicional e acadêmica de pensar e viver a educação. A postura distante dos professores², a visão perfeccionista do conhecimento, a competição entre os alunos, o rótulo pessoal das notas, as recompensas vãs por um esforço inglório e descontextualizado, a concentração e a memorização mecânicas, a impossibilidade de gerir pessoalmente a aprendizagem, a prioridade das temáticas, a fragmentação do tempo e do espaço, são algumas das características fundamentais de um modelo assente nas teorias tradicionais académicas da educação.

Serão estas as práticas que fazem florescer o potencial humano? Que fundamento têm? Estas práticas emergem de um paradigma industrial que se caracteriza “(...) pela aplicação da racionalidade científica às actividades humanas e pela crença no progresso industrial”³. Qualquer esforço no sentido de modernização e progressão dentro desta perspectiva terá impregnada a sua essência. Uma essência que reduz a educação à esfera dos interesses tradicionais e “em conformidade com a actual organização social e económica das sociedades industriais”⁴. Contudo nem tudo corre mal pois são introduzidas novas técnicas e projectos inovadores, no entanto, a “gramática da escola”⁵ não muda na sua essência. Ao procurar remendar a educação com novas estratégias dentro da lógica racional poder-se-á

² Nota: Por questões de simplificação da linguagem e da leitura optou-se, de um modo geral, por aplicar o género masculino (a generalização não exclui, de modo algum, o género feminino).

³ Bertrand & Valois (1994:85).

⁴ Bertrand (2001:227).

⁵ Noção de “gramática da escola” foi “elaborada por Davis Tyack & Larry Cuban, nos anos 1990 (...) poderia ser percebida pela divisão do tempo e do espaço, classificação dos alunos e sua organização por turmas, escolarização de conteúdos e distribuição de créditos ou graus como evidência de aprendizagem.” Referido em Xavier et al. (2005:94).

melhorar algo, mas na sua essência a *manta de retalhos* não cobre a generalidade do problema. A educação ao serviço de interesses *menores* conduz os seus intervenientes a expectativas e objectivos *menores*. Esta é uma faceta do problema que interfere no desenvolvimento de tudo e de todos. Krishnamurti⁶ resume de modo veemente este processo:

“Se estamos a ser educados meramente para alcançar reconhecimento, para ter um melhor emprego, para sermos mais eficientes, para ter um maior domínio sobre os outros, então as nossas vidas serão fúteis e vazias. Se estamos a ser educados somente para sermos cientistas, para sermos estudiosos casados com livros, ou especialistas viciados no conhecimento, então estaremos a contribuir para a destruição e miséria do mundo. Apesar da vida ter um elevado e vasto significado, qual o valor que tem a nossa educação se não a descobrimos? (...) enquanto a educação não cultivar uma perspectiva integrada da vida, terá pouco significado.”

O que se pode esperar de crianças e jovens que vivem e se nutrem do sistema educativo actual? O que se pode esperar de professores e educadores que vivem e se nutrem do sistema educativo actual? Pode pretender-se que atinjam um determinado objectivo final distante e racionalmente programado. Em alternativa pode visar-se que todos os dias desenvolvam ao máximo, em conjunto, o seu potencial humano.

O problema de fundo da investigação refere-se ao modelo tradicional que perpetua nas escolas e que reduz todos os intervenientes na sua essência. O potencial de desenvolvimento da humanidade no seu *todo* não é nutrido e o verdadeiro espírito empreendedor não tem condições para florescer. Coloca-se a questão de saber o que é o potencial de desenvolvimento humano? O que é o espírito empreendedor? É possível com novos paradigmas da educação desenvolver esse potencial e a natureza empreendedora?

⁶ Krishnamurti (1953:11). Nota: As traduções realizadas na presente investigação são da responsabilidade da investigadora.

Bertrand & Valois (1994) procedem a uma reflexão transversal dos paradigmas educacionais (que servem de referência à presente investigação), procurando compreender a utilidade das organizações educativas no contexto problemático da humanidade e do Planeta. Os autores resumem da seguinte forma a problemática referida (1994:7-8):

"Será que as respostas para os problemas da educação se modificaram neste último quarto de século? Não! Constatámos que as ideologias são as mesmas. Os pensamentos humanistas, muito atraentes durante as décadas de 60 e 70, perderam a sua força inicial. Actualmente poucos estabelecimentos de ensino se inspiram ainda nessas ideologias. Abandonámos as intenções autogestionárias e abraçámos uma visão mais cooperativa e mais pedagógica da educação. O pensamento dito tradicional conheceu um rejuvenescimento e monopolizou muitas energias. A noção de excelência foi o tema monopolizador dos últimos anos. E, finalmente, no espaço contracultural, as reflexões persistem nas dimensões espirituais e ecológicas, descritas na época por paradigma simbiosinérgico, inscrevem-se doravante no espírito do tempo. Agora podemos ser espiritualistas e ecologistas ao mesmo tempo, sem cair no mais completo anonimato."

Algo se objectiva à partida, nomeadamente, a importância de construir uma educação empreendedora que realce a base humana e reinvente a base social. O empreendedorismo na educação está ainda fundamentado em princípios economicistas e utilitaristas pois surge das necessidades de um paradigma sociocultural industrial e de um paradigma educacional racional e, nesse sentido, é inútil propor estratégias empreendedoras e aplicá-las num contexto escolar deste tipo. Fazê-lo é mascarar a realidade com uma máscara defeituosa. É vital reinventar a própria concepção do termo – empreendedorismo – num sentido educativo coerente com a concepção holística da humanidade. A transformação sistémica da organização educativa deverá, por isso, ir além das mudanças operacionais ou estratégicas, impõem-se mudanças críticas de base.

Tal como foi já referido, a presente investigação baseia-se num esquema de análise dividido em três partes fundamentais. A primeira parte refere-se à educação em empreendedorismo, cujo objectivo é o de espelhar as principais temáticas actuais evidenciadas pela investigação deste campo. A revisão de literatura segue o caminho das teorias sociocognitivas que apresentam contribuições significativas para a exploração dos fenómenos associados ao empreendedorismo e à sua integração na educação. Duas questões surgem como ponto de partida para esta parte: O que é o empreendedorismo? O que é uma educação em empreendedorismo?

Na segunda parte procede-se ao estudo da educação holística e dos princípios fundamentais desta abordagem. A visão integral do ser humano impõe-se na educação e é caracterizada por uma perspectiva sistémica de intervenção. As teorias sociais e as teorias espiritualistas da educação inspiram o surgimento de estratégias educativas que advogam a compreensão e a acção global de todos os intervenientes que assumem o seu papel de mudança no mundo. Nesta fase procura-se respostas para as questões: O que é uma educação que contribui para o desenvolvimento do potencial empreendedor da humanidade? O que é uma Educação Empreendedora numa perspectiva holística?

A terceira parte defende a integração da visão holística na educação em empreendedorismo. Acima de tudo defende-se um modo de estar e agir empreendedor na educação, potenciando o *espírito empreendedor integral* de toda a comunidade educativa. A educação empreendedora é verificada e tida na sua essência como o compromisso de uma educação holística com a natureza humana de acção criadora. Neste capítulo procede-se ao estudo de caso instrumental da Escola da Ponte - EBI de Vila das Aves, no sentido de averiguar e refinar a teoria de integração proposta.

CAPÍTULO I: O Empreendedorismo

As Cem Linguagens da Criança⁷

*“A criança é feita de cem.
A criança tem cem mãos cem pensamentos
cem modos de pensar de jogar e de falar.
Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.
Cem alegrias para cantar e compreender.
Cem mundos para descobrir.
Cem mundos para inventar.
Cem mundos para sonhar.
A criança tem cem linguagens (e depois cem cem cem) mas roubaram-lhe
noventa e nove.
A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos
de fazer sem a cabeça
de escutar e de não falar
de compreender sem alegrias
de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.
Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe
e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas que não estão juntas.
Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.
A criança diz: ao contrário, as cem existem.”*

⁷ Malaguzzi (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre. Referido em:
<http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/853/760> (08.09.2010).

1. O Campo de Investigação

*"Empreendedorismo é um tipo de mentalidade e conjunto de aptidões que os indivíduos usam para criarem valor para si próprios e para a sua sociedade."*⁸

O campo de investigação em empreendedorismo destaca o seu papel propulsor no contexto da economia, tendo sido conceptualizado inicialmente a partir da sua função de geração de lucro. A primeira teoria económica sobre o empreendedorismo foi desenvolvida por Richard Cantillon (1755)⁹, que vê o empreendedor como alguém com a capacidade de antecipação disposta a tomar riscos para realizar proveitos, tendo uma função de equilíbrio do mercado.

Só no século XX o empreendedorismo viria a assumir um papel de estudo aprofundado e seria visto numa função de desequilíbrio do mercado - "destruição criativa" - defendida por Schumpeter (1936)¹⁰.

Mais tarde investigadores da ciência comportamental procuram desenvolver teorias relacionadas com os atributos do empreendedorismo, tendo o campo da psicologia social cognitiva apresentado fortes contribuições para o seu desenvolvimento conceptual.

O crescimento do estudo foi estável ao longo das últimas décadas, mas pode salientar-se a sua *explosão* nos últimos vinte anos, nomeadamente na sua abordagem à educação¹¹. A investigação expandiu-se ao contexto da organização e incluiu campos relacionados com a área - gestão, marketing, estratégia - assim como outros campos - educação, história, ciências políticas e psicologia¹². Esta amplitude pode relacionar-se com o facto do

⁸ Redford (2006:19).

⁹ Brown, 2006-2007.

¹⁰ Brown, 2006-2007.

¹¹ Davidsson et al., 2001 referido por Brown, 2006-2007.

¹² Brown, 2006-2007.

empreendedorismo ser interpretado como um fenómeno muito diverso e abrangente a várias actividades, desde a criação de negócios à gestão da vida pessoal¹³. No estudo de McKenzie (2007) é admitido que a própria popularidade do termo "empreendedorismo" faz com que seja, muitas vezes, aplicado como um adjectivo e com que seja considerado de um modo abrangente. A própria definição do termo aponta no sentido da visão integral e ampla do mesmo.

“Empreendedor, a: (...) **1.** Que toma a iniciativa ou resolve fazer alguma coisa importante e a inicia, enfrentando, corajosamente, os obstáculos. ≈ Arrojado (...) ≠ Inactivo (...) **2.** Que revela espírito de iniciativa, determinação e coragem. (...) **Carácter, espírito, génio** (...) Pessoa que empreende. (...)

Empreender: (...) (Do lat. *imprehendere, deprehendere* “agarrar”).
1. Decidir levar a cabo uma tarefa ou acção frequentemente difícil.
≈ Planear, Propor-se. (...) **2.** Levar a cabo ou a efeito qualquer acção ou empreendimento. ≈ Fazer, Pôr em execução, Realizar.”¹⁴

“Prehendere: agarrar, tomar, segurar; ocupar, tomar, alcançar, atingir, chegar a (um lugar).”¹⁵

Diversos autores¹⁶ defendem que o empreendedorismo deveria ser tratado não como uma disciplina autónoma mas integrada nas restantes, uma vez que existem muitas questões inerentes a outros campos de investigação que são centrais no seu estudo. A investigação em empreendedorismo tem, de facto, demonstrada uma elevada inclusão de outros domínios, o que pode ser observado pela abrangência de estudos da área da economia (Casson, 1982), sociologia (Thornton, 1999), antropologia (Dana, 1995), psicologia (Carsrud &

¹³ Comissão Europeia (2000).

¹⁴ Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001:1380).

¹⁵ Dicionário Latim-Português (2009:525).

¹⁶ Acs & Audretsch (eds.), 2003.

Krueger, 1995), ciência política (T. Homer-Dixon, 1995) e artes (Hoving, 1993)¹⁷.

A volatilidade¹⁸ e abrangência poderão apresentar determinados riscos pois apesar do sucesso do estudo do empreendedorismo, existem ainda algumas dificuldades conceituais, resultado de certas dissonâncias verificadas. É referido¹⁹ como sendo um campo fragmentado (Gartner, 2001), com pouco desenvolvimento teórico (Morris et al., 2001:36), com a carência de uma plataforma conceptual comum (Shane & Venkataraman, 2000) e pouco convergente dificultando o avanço do conhecimento (Johnston, 1991). Não obstante o empreendedorismo é considerado, enquanto campo de estudo acadêmico, como estando num estado de maturidade e relativa legitimidade, apesar de ser um campo de investigação relativamente recente, tal como defende Katz (2008).

As teorias austríacas propiciam um enquadramento metodológico e teórico que contribuem para a fundamentação do campo de estudo sustentando, de um modo global, as seguintes considerações²⁰:

- O empreendedorismo é um aspecto intrínseco da acção humana, um processo dinâmico centrado na existência, descoberta e exploração de oportunidades;
- O foco não está no equilíbrio mas no subjectivismo metodológico e no processo;
- A aprendizagem e o conhecimento assumem um papel muito importante no seu desenvolvimento.

Segundo Koppl & Minniti²¹ seria benéfico existir uma definição que de uma forma coerente e consistente captasse os vários aspectos do

¹⁷ Em McKenzie et al. (2007) são referidos estudos que revelam que o empreendedorismo é uma disciplina com níveis elevados de volatilidade na sua abrangência de estudo.

¹⁸ Katz, 2008.

¹⁹ Referências em Brown, 2006-2007.

²⁰ Koppl & Minniti em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. V.

²¹ Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. V, p.100.

empreendedorismo e, no sentido de uma visão comum, sugerem: "Empreendedorismo é um processo dinâmico de mudança em que indivíduos tendo algumas características pessoais ou psicológicas num nível pouco usual tomam acções inovadoras". Nesta definição é importante verificar os três aspectos subjacentes: o processo de mudança, as características do empreendedor e a própria acção. O empreendedorismo pode ser considerado como a conjugação de vários factores que não se explicam por si só, ou isoladamente.

A previsibilidade do comportamento empreendedor é dificultada pela complexidade de todo o processo, tanto mais que a hipótese de existir uma *personalidade empreendedora* cujo comportamento é previsível e constante, independentemente da situação, tem sido posta de parte. De facto a maioria dos psicólogos sociais defende no estudo do empreendedorismo a interacção entre as diferenças de personalidade individuais e as características sociais da situação²².

De um modo simples Gartner (1989) refere que são os empreendedores que causam o empreendedorismo, sendo $E=f(e)$ em que (E) empreendedorismo é uma função de empreendedor (e). Gartner propõe a definição fundamental de que o empreendedorismo é a criação de novas organizações envolvendo quatro variáveis: indivíduos, processos, organizações e envolvente. Esta afirmação foi utilizada por diversos investigadores em estudos empíricos²³. Contudo foi também contestada e criticada por ser demasiado redutora e por descontextualizar o empreendedorismo enquanto campo de investigação²⁴.

A definição²⁵ da Divisão de Empreendedorismo da Academia de Gestão ("Entrepreneurship Division of the Academy of Management") refere que o

²² Shaver, K.G. em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. XIV.

²³ McKenzie et al., 2007 em referência a estudos de Chrisman et al., 1990; Cooper et al., 1997; Gatewood et al., 1995.

²⁴ McKenzie et. al, 2007 em referência a Katz (1992:31); Lumpkin & Dess (1996:162) e Bruyat & Julien (2001:171); Reynolds (1991:47).

²⁵ McKenzie et al, 2007.

empreendedorismo se trata da criação e gestão de novos negócios, pequenos negócios e empresas familiares, assim como as características e os problemas especiais dos empreendedores. Esta definição pode ser vista como demasiado generalista, mas também demasiado restrita à actividade comercial.

Segundo McKenzie et al. (2007) o focus da investigação do empreendedorismo foi extendido na última década ao incluir o comportamento empreendedor, o reconhecimento de oportunidades, a escolha do formato da organização e a importância da envolvente social. Em McKenzie et al. (2007) é proposta uma plataforma teórica que contrasta com as definições baseadas na organização (de Gartner e da Divisão de Empreendedorismo da Academia de Gestão referidas anteriormente), e é defendido que o processo empreendedor é relativo aos actos económicos de indivíduos num contexto social, político e económico alargado: “Empreendedorismo envolve indivíduos e grupos de indivíduos que procuram e exploram uma oportunidade económica”²⁶.

Os investigadores estudam múltiplos cenários empreendedores com o objectivo de compreender as limitações das várias definições apresentadas. Na discussão e apresentação da sua definição são colocadas duas questões fundamentais:

- (1) Estará o empreendedorismo limitado ao contexto empresarial?
- (2) Podem conceitos do campo do empreendedorismo ser aplicados a outros campos tais como a arte, a ciência (processo de investigação científica) ou o desenvolvimento social?

²⁶ McKenzie et al. (2007:30).

Os resultados do estudo admitem as seguintes conclusões:

- (1) O empreendedorismo não deve ser exclusivo ao contexto empresarial;
- (2) Os conceitos do empreendedorismo podem ser usados em outras disciplinas.

Os autores defendem esta plataforma abrangente como sendo vantajosa por incluir cenários empreendedores da área social, da ciência e da arte que dificilmente encaixariam nas outras abordagens referidas. Apesar de poder ser uma perspectiva demasiado abrangente, é reforçado o objectivo de ajudar e permitir que estes campos de investigação apliquem conceitos do empreendedorismo nas suas áreas, cujas aplicações podem estar relacionadas com as intenções, as oportunidades e a capacidade empreendedora.

É de realçar que o empreendedorismo social é, de facto, uma matéria que tem sido bastante considerada pela literatura e é tida²⁷ como sendo a criação de novas iniciativas e a gestão inovadora de organizações que visam descobrir, definir e explorar oportunidades de promoção de riqueza social. Para Zahra et al. (2009) a riqueza total trata-se da riqueza económica e social que resulta da acção de empreendedores sociais que pela introdução e aplicação de novos sistemas de gestão respondem a problemas sociais críticos. Segundo os autores, é de realçar que a motivação principal para a exploração de oportunidades nesta área é a melhoria social e não a tradicional maximização do lucro.

A síntese²⁸ de alguns dos aspectos mais conotados com o empreendedorismo proporciona uma visão geral do que está envolvido em todo o processo e permite compreender o seu interesse geral:

²⁷ Zahra et al. (2009:522).

²⁸ Gartner & Vesper (1997:407).

- Inovação;
- Iniciativa;
- Criação de emprego;
- Criatividade;
- Ambição;
- Perseverança;
- Realização;
- Sucesso.

Alguns destes aspectos relacionam-se com o trabalho de Israel Kirzner²⁹, tido como uma das referências importantes no campo de investigação do empreendedorismo da *Escola Austríaca*. O autor considera o empreendedorismo como sendo um processo de mudança nos meios para atingir determinados fins, um processo de descoberta e de aprendizagem espontânea que envolve várias etapas de acção mas requer, acima de tudo, capacidade de atenção. A capacidade de atenção para oportunidades até então não detectadas, é o factor empreendedor que possibilita a compreensão da situação e leva à acção em circunstâncias de genuína incerteza e de reduzido conhecimento³⁰.

O empreendedorismo é visto, geralmente, como uma qualidade de pessoas especiais, uma qualidade com algum mistério, admirada e até reverenciada. Segundo o autor todas as pessoas estão atentas e inovam em diferentes níveis, pois a mudança é inerente ao ser humano e, tendo isso em conta, a atenção, a improvisação e a criatividade são características necessárias. Kirzner “encoraja-nos a uma visão científica do empreendedorismo enquanto uma característica universal da acção humana, através de uma qualidade mais pronunciada em alguns casos do que noutros”³¹. Kirzner vai mais longe ao considerar que é essencial uma sociedade livre que inspire criatividade e

²⁹ Referido por Koppl & Minniti em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V.

³⁰ Douhan et al., 2006.

³¹ Koppl & Minniti em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V, p. 89.

que seja um campo fértil para a tomada de atenção às diferentes oportunidades, sendo que o inverso poderá bloquear as possibilidades de melhoria social³².

A plataforma conceptual da presente investigação está assente nos seguintes preceitos fundamentais: o empreendedorismo é visto como um processo de mudança inerente à natureza humana, influenciado pelo contexto em que insere; é assumida uma perspectiva alargada do termo que vai além da abordagem da economia e do meio empresarial.

³² Douhan et. al (2006) referindo Kirzner (1979:239).

2. O que é o Empreendedorismo?

2.1. O Processo Empreendedor

"Empreendedorismo é um processo dinâmico e social onde indivíduos, sozinhos ou em colaboração, identificam oportunidades para a inovação e actuam sobre isso, transformando ideias em actividades práticas e focalizadas, seja num contexto social, cultural ou económico".³³

O processo empreendedor é equiparado ao processo científico no que se respeita à sua conjectura e refutação, espelhada em três fases principais³⁴:

- (1) O empreendedor começa com a descoberta atenta de uma oportunidade, e estabelece-se a proposta de uma conjectura científica de predição de sucesso num mercado a testar;
- (2) O empreendedor testa a conjectura mediante um estudo de mercado, no qual não existem garantias e onde os erros podem acontecer;
- (3) O empreendedor melhora a conjectura e ajusta o plano de negócios, mediante um estudo de mercado e o que aprende do próprio teste.

Este processo pode estar além do contexto empresarial (tal como foi já referido), sendo relevante aferir quais os factores que influenciam a detecção das oportunidades e a sua influência no processo empreendedor.

Vários autores referem a detecção da oportunidade como um factor essencial que distingue empreendedores e não empreendedores, chegando a referir que no *coração* do empreendedorismo está a orientação para ver oportunidades³⁵. Os próprios empreendedores sociais diferenciam-se, segundo Zahra et al. (2009), de acordo com o modo como descobrem oportunidades sociais, como determinam o seu impacto no sistema social alargado e como reúnem os recursos necessários para perseguir essas mesmas oportunidades. Se quem

³³ Comissão Europeia (2006:20).

³⁴ Harper, 1998 é referido em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V. É referido igualmente que esta abordagem está relacionada com a perspectiva de Choi, 1993,1999.

³⁵ Krueger em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. III e VI, p.105.

descobre e gere oportunidades são os empreendedores, importa perceber quem são.

Existe uma corrente de investigação que procura identificar traços de personalidade estáveis que caracterizam o empreendedor, no entanto, existe uma outra linha de abordagem que argumenta a dificuldade e a ambiguidade dessa visão. De facto, as características que, à partida, identificam empreendedores também são verificadas na população em geral³⁶. Tendo isso em consideração, Gartner (1989) sugere ser útil focar em variáveis mais específicas e claras, onde existe uma razão teórica credível para que a característica pessoal afecte o pensamento empreendedor, como seja a percepção de oportunidades, em vez do empreendedorismo em si³⁷.

Para Krueger & Brazeal (1994) o empreendedorismo é definido como a perseguição de uma oportunidade independentemente dos recursos e definem-se empreendedores como os que se reconhecem como perseguidores dessas oportunidades. Estudos de Krueger (1999)³⁸ indicam a correlação da percepção de oportunidades com três variáveis cruciais que a teoria sugere terem o potencial de influenciar significativamente o pensamento empreendedor:

- Inovação;
- Proactividade;
- Tomada de risco.

Estas três variáveis podem ser relacionadas com a capacidade empreendedora que é inerente a todo o processo. McKenzie et al. (2007) defendem que o empreendedorismo deve ser visto como um processo que é influenciado pelas oportunidades da envolvente assim como pelas intenções e

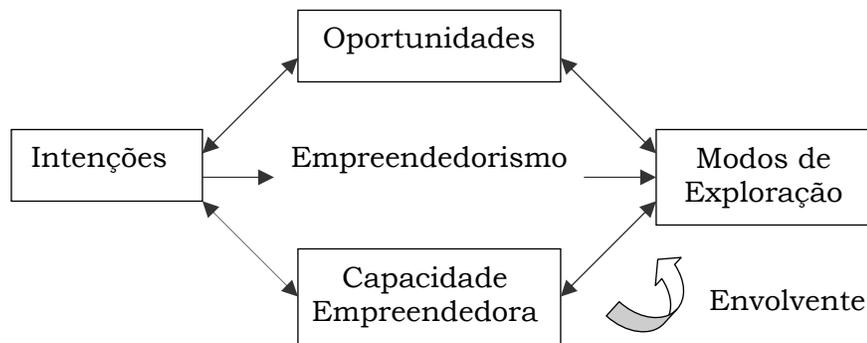
³⁶ Referência a Shaver & Scott, 1992 em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

³⁷ Abordagem referida igualmente em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

³⁸ Referência em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI. Nota: Existem outros estudos que apontam no mesmo sentido (Covin & Slevin, 1991; Jill Kickul & Lisa Gundry, 2002; Seligman, 1990 referidos em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. VI).

capacidade dos indivíduos, ou grupos, de explorar essas mesmas oportunidades. Tal como é evidenciado pela figura seguinte, a capacidade empreendedora e a natureza das oportunidades têm uma relação de mútua correspondência com as intenções dos intervenientes e com os seus modos de exploração.

Figura 1. Ciclo do Processo de Empreendedorismo³⁹



McKenzie et al. (2007:30) resumem a capacidade empreendedora como sendo referente ao capital humano que agrega recursos de conhecimento e competências que são essenciais para que uma oportunidade seja concretizada, combinada com a motivação para o fazer.

Segundo as correntes austríacas, nomeadamente Kirzner (referido anteriormente), a capacidade de se estar atento ou alerta ao reconhecimento de oportunidades é o atributo-chave do empreendedor.

O comportamento empreendedor está fortemente relacionado com a atenção aos eventos e às oportunidades existentes, o que cria os antecedentes para a tomada de decisão perante situações de risco. Se o empreendedorismo está relacionado com esta atenção contínua que leva à descoberta de novas

³⁹ McKenzie et al. (2007:30).

oportunidades, está também relacionado com o *agarrar* dessas oportunidades através de uma acção inovadora⁴⁰.

Ressaltam as seguintes questões: O que são oportunidades empreendedoras? Como se relacionam com o risco? Como se associa o risco aos processos de tomada de decisão? As palavras seguintes sintetizam uma possível resposta a estas questões:

“Uma das palavras que mais maltratadas têm sido, no entendimento que há delas, é a palavra oportunidade. Julgam muitos que por oportunidade se entende um presente ou favor do destino, análogo a oferecerem-nos o bilhete que há-de ter a sorte grande. Algumas vezes assim é. Na realidade quotidiana, porém, oportunidade não quer dizer isto, nem o aproveitar-se dela significa o simplesmente aceitá-la. Oportunidade, para o homem consciente e prático, é aquele fenómeno exterior que pode ser transformado em consequências vantajosas por meio de um isolamento nele, pela inteligência, de certo elemento ou elementos, e a coordenação, pela vontade, da utilização desse ou desses.”⁴¹

Segundo Ventakataram (1997)⁴² a oportunidade empreendedora pode ser considerada como um conjunto de ideias, crenças ou acções que permite a criação de novos bens ou serviços no mercado. A detecção das oportunidades parece estar influenciada por diferenças de conhecimento, cognitivas e comportamentais. O autor acrescenta que a junção de características da própria oportunidade com a natureza do indivíduo influencia o *porquê*, o *quando* e o *como* determinadas pessoas exploram certas situações.

Mark Casson (1982)⁴³ caracteriza oportunidades como sendo diferenças de informação que causam uma má colocação dos recursos, e que são percebidas por determinadas pessoas que possuem uma habilidade

⁴⁰ Koppl & Minniti em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V.

⁴¹ Pessoa (1986:1316).

⁴² Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. VII.

⁴³ Referido por Shaver & Scott (1991:33) em McKenzie et al., 2007.

exímia de processamento e de técnicas de visualização. Gifford (1998)⁴⁴ reforça esta ideia defendendo que os empreendedores tomam riscos não porque tenham, necessariamente, uma menor aversão ao risco mas, sim, porque têm uma informação mais precisa da situação.

A tomada de decisão envolve ponderação de certos aspectos racionais (tais como as probabilidades dos resultados e as avaliações rigorosas dos mesmos), contudo existe a argumentação de que o risco e a percepção do risco envolvem elevadas doses de emoção⁴⁵. Os factores que interferem nas reacções emotivas ao risco incluem a vivacidade com que as consequências são imaginadas, a exposição da pessoa ou a experiência em relação aos resultados e a história passada de condicionamentos.

Verifica-se que empreendedores que fizeram um investimento em capital humano para aumentar a capacidade de reconhecer uma oportunidade de negócio comportam-se com uma menor aversão ao risco do que os que não o fizeram, aumentando a sua *neutralidade* perante o mesmo⁴⁶. De facto, a experiência acumulada de vários anos ou milhares de horas de trabalho que levam ao domínio de determinada disciplina é considerado como um dos factores geradores de sucesso empreendedor (Gardner, 2008; Gladwell, 2008).

Não poderá a experiência acumulada em determinada matéria estar relacionada com uma *monotonia* do pensamento, ou seja, com o assumir de determinados aspectos e o estreitamento da capacidade de observação? Em que medida a inovação e a criatividade podem contribuir para o desenrolar do processo empreendedor? Não será o risco um elemento natural do processo empreendedor?

⁴⁴ Gifford, 1998 referido em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap.II.

⁴⁵ Lowenstein, Weber, Hsee & Welch, 2001 referidos em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap.XIV.

⁴⁶ Cooper, A. em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap.II.

Para responder a estas questões pode avançar-se com a *analogia do malabarista*⁴⁷, sendo interessante verificar o que este faz quando tem que inserir novos pratos. A opção de inserir novos pratos leva a um reequilíbrio dos pratos antigos e pode levar a que os pratos novos se equilibrem, ou não. Contudo se o malabarista não introduzir novos pratos pode não evoluir na sua acção. Se esta analogia é tomada como o reflexo da tomada de decisão em situações de risco, poderá também evidenciar um processo contínuo de uma disciplina, trabalho ou função.

Deve existir um trabalho constante de modo a aperfeiçoar as competências e a compreensão de modo a que, tal como Gardner (2008) sugere, a mente tipicamente disciplinada possa existir. Esse trabalho constante está relacionado com a capacidade de atenção permanente e com a capacidade criativa que pode levar um malabarista a ultrapassar-se a si mesmo e a criar novas situações de desequilíbrio que podem, ou não, gerar um novo equilíbrio. Mais do que o resultado, o importante é o processo.

A inovação encontra-se relacionada com a criatividade e com uma atitude de suporte de novas ideias e pensamento divergente que são preponderantes na descoberta de novas oportunidades tendo, por isso, os empreendedores tendência a serem mais inovadores⁴⁸.

Brockhaus (1980) verificou que os empreendedores têm tendência para ter uma moderada propensão para a tomada de risco, tal como a maioria das pessoas. Então como se pode relacionar o risco com o empreendedorismo? Existe uma considerável evidência de que a tomada de risco esteja altamente relacionada com as próprias percepções da oportunidade e ameaça, especialmente, em situações menos comuns onde os decisores reconhecem as suas competências e assim a exequibilidade dessa situação⁴⁹.

⁴⁷ Cooper, A. em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap.II.

⁴⁸ Buttner & Gnyskiewicz, 1993 em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap.VI.

⁴⁹ Krueger & Dickson, 1994 referidos em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. VI.

A descoberta de uma nova estrada no percurso diário acontece quando existe uma atenção a novas oportunidades, sendo a nova estrada vista como uma *oportunidade lucrativa*. Ao ser visualizada deste modo, pode acontecer uma mudança inovadora de comportamento e o ingresso nesse novo caminho. Verifica-se que não é o lucro que move a pessoa em causa mas a expectativa do lucro. A mudança de caminho em si não tem explicação, é o que o empreendedor faz. Essa é a ilustração de Kirzner⁵⁰ que demonstra que o empreendedor determina necessariamente o que faz. A própria acção não tem explicação. É a qualidade do que é feito pelo empreendedor.

Da revisão de literatura realizada evidencia-se que o processo empreendedor é um processo de mudança e de aprendizagem contínuo que envolve vários factores:

- (1) Capacidade de atenção/ observação;
- (2) Percepções da realidade/ envolvente;
- (3) Predisposição para a mudança/ inovação;
- (4) Auto-conhecimento e experiência pessoal;
- (5) Neutralidade ao risco;
- (6) Tomada de decisão e proactividade;
- (7) Capacidade criativa;
- (8) Condições da envolvente.

A compreensão e a interligação destes factores revelam um processo empreendedor que pode ser assumido muito além do contexto empresarial. A investigação refere-se a oportunidades de mercado, mas se alargarmos a abordagem poderemos falar de oportunidades de desenvolvimento críticas. Oportunidades de desenvolvimento humano que se assumem como realidades a explorar que podem beneficiar a humanidade no seu *todo*. Não poderá ser essa a missão empreendedora do ser humano? Para que essa descoberta e concretização aconteçam parece ser necessário desenvolver os

⁵⁰ Koppl & Minniti em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V.

factores do processo empreendedor referidos. Não poderá ser essa a missão da educação?

2.2. O Pensamento Empreendedor

“É o elemento empreendedor que é responsável pela nossa compreensão da acção humana enquanto activa, criativa e humana ao invés de passiva, automática e mecânica.”⁵¹

A Conferência de Invey (2005)⁵² sobre *Processamento de Informação e Cognição Empreendedora* reforça a noção de que o pensamento empreendedor é um elemento crítico que leva à acção empreendedora. A psicologia cognitiva aplicada ao empreendedorismo contribui para uma melhor compreensão do pensamento empreendedor: como surge, como se desenvolve, como se aprende a ver oportunidades e se decide a persegui-las. O pensamento empreendedor é visto como o reflexo da atitude empreendedora (conceito da psicologia social) que se manifesta de três modos distintos que importa referir⁵³:

- Cognitiva (crenças; organização dos processos cognitivos): “Eu penso”;
- Afectiva/emocional (emoções; valores; função avaliativa): “Eu sinto”;
- Comportamental (acções; intenções do comportamento): “Eu faço”.

Estes factores permitem compreender o carácter multidimensional do processo de pensamento empreendedor. Para o aprofundamento da natureza dos processos cognitivos empreendedores, Krueger⁵⁴ coloca a seguinte questão: "Quando alguém está a pensar de modo empreendedor o que significa isso em termos do processo cognitivo?".

⁵¹ Kirzner (1973:35) referido em Douhan et al. (2006:1).

⁵² Referida em Krueger, 2007.

⁵³ Shaver, K.G. em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. XIV.

⁵⁴ Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI, p.106.

2.2.1. As Intenções Empreendedoras

O empreendedorismo representa claramente um comportamento planeado e intencional pois é, raramente, um processo comportamental de estímulo-resposta⁵⁵. O comportamento actual pode diferir do comportamento intencional, mas apesar disso verifica-se que a intenção de agir em relação a algo é, de certo modo, uma forma consistente de prever o comportamento, particularmente, o comportamento planeado⁵⁶. Esta é a abordagem que defende que as intenções exercem influências críticas no processo comportamental e servem de base à investigação do empreendedorismo⁵⁷.

Segundo Krueger (1993) a intenção é o estado cognitivo exactamente anterior à execução do comportamento, sendo a intenção empreendedora o compromisso para começar um novo negócio, e o empreendedorismo o começar desse novo negócio. Segundo o autor existem dois modelos teóricos de intenções aplicados ao empreendedorismo que oferecem uma plataforma coerente e robusta para a compreensão do processo empreendedor - Teoria do Comportamento Planeado e o Modelo do Evento Empreendedor⁵⁸ (resumidos de seguida).

(1) *Teoria do Comportamento Planeado*: considera-se que as acções (comportamentos empreendedores) são precedidas de decisões conscientes em agir de determinada forma (intenções de agir) e essas intenções são o resultado de atitudes formuladas através de experiências de vida, de

⁵⁵ Bird, 1988; Katz & Gartner, 1988 referidos em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

⁵⁶ Krueger, Reilly & Carsrud, 2000 referidos em Kuehn, 2008.

⁵⁷ Ajzen, 1987 referido em Krueger, 1993.

⁵⁸ Teoria do Comportamento Planeado é desenvolvida por Ajzen, 1991 e o Modelo do Evento Empreendedor por Shapero & Sokol, 1982. Segundo Krueger, 1993 o modelo de Shapero & Sokol oferece melhorias em relação à abordagem de Ajzen. Não obstante o autor chama a atenção para a necessidade de perceber se as intenções serão uma realidade e como o serão. Devido ao tempo alargado envolvido, a ligação entre intenção e comportamento pode ser afastada e pouco realista. Contudo refere, também, que o estudo das intenções enquanto processo pode ser útil, assim como a aferição de quais as implicações destes modelos no treino e ensino de empreendedores.

características pessoais e percepções retiradas dessas experiências. Existem três factores determinantes das intenções que estão relacionados entre si: atitude perante o comportamento, normas subjectivas e controlo comportamental percebido⁵⁹.

a) *Atitude perante o comportamento*: significa o grau de avaliação favorável ou desfavorável que uma pessoa faz em relação a determinado comportamento. A atitude é uma variável composta por factores afectivos e cognitivos que sustentam o interesse em relação ao empreendedorismo como um estilo de vida, carreira ou actividade. A atitude é a conclusão ou predisposição para uma acção também formada pela experiência e pelas percepções acumuladas ao longo da vida da pessoa.

b) *Normas subjectivas*: referem-se à pressão social percebida para realizar, ou não, determinado comportamento. Esta variável é influenciada não só pelas atitudes da cultura vigente em relação ao empreendedorismo, como também pelas atitudes particulares de indivíduos, grupos e redes que mais influenciam a pessoa (família, pares e outras pessoas significativas).

c) *Controlo comportamental percebido*: afirma-se como a facilidade ou dificuldade percebida em realizar um comportamento e é assumido como o reflexo da experiência passada, assim como um antecipador de impedimentos e obstáculos. Esta variável está fortemente relacionada com o conceito de *auto-eficácia percebida* de Bandura (1986), que se refere à crença pessoal de que se consegue executar uma acção particular (neste caso, começar uma iniciativa empreendedora).

(2) *Modelo do Evento Empreendedor*: é defendido que a intenção de começar um negócio deriva das percepções de desejabilidade e exequibilidade de

⁵⁹ Resumo da Teoria do Comportamento Planeado referida em Kuehn, 2008.

lançar uma iniciativa empreendedora combinada com a propensão para agir perante oportunidades⁶⁰. Este é um modelo que possibilita visualizar o comportamento empreendedor através dos antecedentes críticos que fazem gerar a acção empreendedora (ver Figura 2). As influências sociais e outras influências extra-pessoais assumem um papel vital no processo de tomada de decisão, factores que ajudam as pessoas a entenderem-se como empreendedoras, ou não⁶¹. Tal como foi já referido, a percepção de uma oportunidade não é, por si, um evento empreendedor. A acção empreendedora é o próprio acto de empreender e, sem isso, não se pode falar de empreendedorismo.

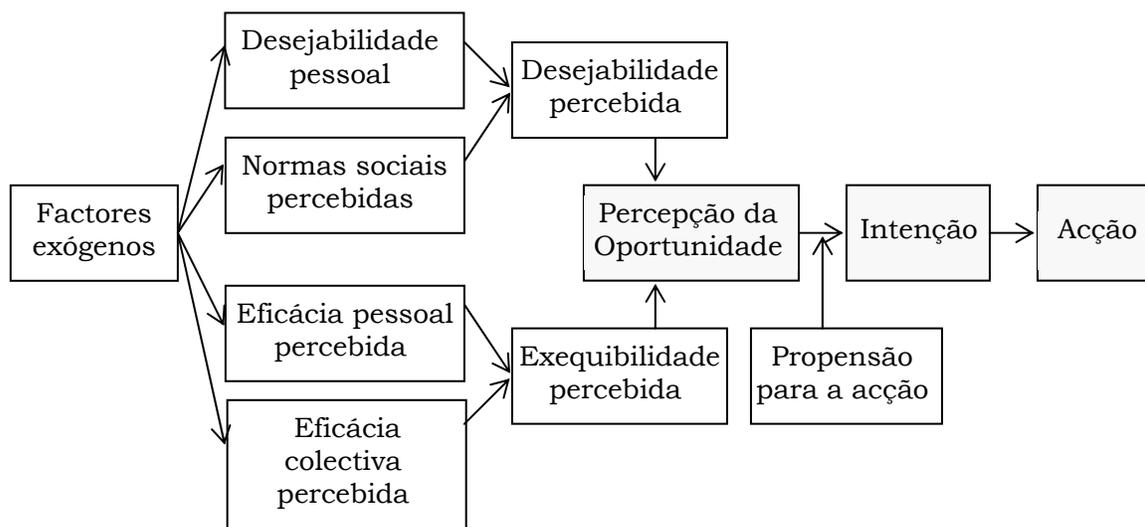
A detecção de oportunidades advém das percepções, nomeadamente da forma como o cérebro capta os fenómenos externos através de lentes processuais. Segundo Krueger (1993) existem duas abordagens igualmente úteis, a primeira, de que as oportunidades existem e os empreendedores descobrem e reconhecem as mesmas e, a segunda, de que os empreendedores concebem as suas próprias oportunidades mediante a construção mental das suas percepções da envolvente. Para o autor o papel da identidade é relevante e leva à seguinte questão: Os empreendedores apercebem-se das oportunidades ou de que são empreendedores? O caminho poderá ser traçado nestas duas vias.

De facto, as percepções estão relacionadas com as oportunidades pois existem evidências que sugerem que o empreendedorismo não é uma função da oportunidade, mas uma função da percepção da oportunidade. Esta percepção, segundo o modelo das intenções, está relacionada com as percepções do que é mais desejável para a pessoa e do que é mais exequível, tal como é ilustrado na figura seguinte.

⁶⁰ Krueger, 1993.

⁶¹ Krueger em Acs, Z.J. & Audretsch, D.B. (eds), 2003, cap. VI.

Figura 2. Modelo das Intenções⁶²



Salientam-se de seguida alguns aspectos determinantes do modelo apresentado, que importa realçar na presente investigação⁶³.

a) *Percepções de desejabilidade*: são influenciadas por elementos da corrente cultural/social que ajudam a formar opiniões e atitudes em relação a uma acção em particular. Kuehn (2008) exemplifica que, por um lado, se a sociedade enfatiza que o propósito de uma boa educação é ter bons empregos, o empreendedorismo pode ser visto como menos desejável ou relevante enquanto opção de carreira. Por outro lado, se os pais têm os seus próprios negócios, isto pode fazer com que o empreendedorismo seja mais saliente e potencialmente mais atractivo.

⁶² Adaptado de Shapero, 1982; Krueger & Brazeal 1994; Krueger 2000 referido em Acs, Z.J. & Audretsch, D.B. (eds), 2003, cap.VI, p.116.

⁶³ Segundo o modelo a *atitude em relação ao acto* refere-se à percepção pessoal do que um indivíduo considera pessoalmente desejável e que, por sua vez, depende do impacto dos resultados prováveis do comportamento em vista. As *normas sociais* estão relacionadas com a percepção que o indivíduo tem sobre o que pessoas importantes na sua vida poderão pensar sobre o seu lançamento numa iniciativa empreendedora.

b) *Percepções de exequibilidade*: correspondem às percepções da capacidade pessoal percebida para executar determinado objectivo comportamental. Está relacionada com a variável de *controlo comportamental percebido* da teoria do comportamento planeado (referida anteriormente) e com o conceito de *auto-eficácia* (Bandura, 1997).

As percepções de auto-eficácia referem-se concretamente aos julgamentos de capacidades pessoais. A auto-eficácia é um conceito útil para explicar o comportamento humano pois assume um papel influenciador na determinação da escolha de um indivíduo, no seu nível de esforço e perseverança⁶⁴. A auto-eficácia influencia o começo e a persistência de determinados comportamentos em situações de elevada incerteza, e está relacionada com a colocação de objectivos elevados e com a redução da rigidez de ameaças e o desamparo apreendido⁶⁵.

Segundo a teoria de Bandura as pessoas abordam, exploram e procuram gerir situações dentro das suas capacidades percebidas, evitando transacções com os aspectos da envolvente que percebem exceder as suas capacidades pessoais (a menos que sejam externamente coagidos para tal).

Tendo em conta que a auto-eficácia pode predizer o reconhecimento de oportunidades, é referido que as percepções de auto-eficácia surgem naturalmente como aspectos centrais das intenções em relação ao empreendedorismo⁶⁶. A auto-eficácia está relacionada conceptualmente e empiricamente com fenómenos ligados ao comportamento e à cognição de gestão, e está também relacionada directamente com o empreendedorismo, razões pela qual tem crescido o seu interesse de estudo⁶⁷.

⁶⁴ Chen et al., 2004 referidos em McGee et al., 2009.

⁶⁵ Bandura, 1986 referido em Krueger & Brazeal, 1994.

⁶⁶ Scherer, Adams, Carley, & Wiebe, 1989 referidos em Krueger & Brazeal, 1994.

⁶⁷ Gatewood, Shaver, & Katz, 1992; Meyer, Zacharakis, & de Castro, 1993 referidos em Krueger & Brazeal, 1994.

Um conceito adjacente relevante é o de *auto-eficácia empreendedora*⁶⁸. McGee et al. (2009) referem-se ao conceito de auto-eficácia empreendedora como uma construção que mede a crença pessoal na habilidade de conseguir lançar com sucesso uma iniciativa empreendedora. Estudos recentes⁶⁹ sugerem que a auto-eficácia empreendedora pode ser elevada pessoalmente através do treino e da educação melhorando, potencialmente, os níveis de actividades empreendedoras. McGee et al. (2009) referem um outro estudo⁷⁰ que reforça a sua natureza multi-dimensional, verificando que níveis individuais de auto-eficácia empreendedora variam de acordo com as diferentes fases do processo empreendedor (procura, planeamento, mobilização, implementação).

Na teoria da cognição social salienta-se que as crenças de eficácia são desenvolvidas e alteradas devido a vários factores, dos quais se destacam: a experiência pessoal directa (fazer algo autonomamente); as experiências vicariantes (observação de outra pessoa a fazer algo); as avaliações sociais de outras pessoas significativas; as mudanças de estado psicológico; o modo como são construídas as próprias crenças de auto-eficácia. Para além disso, a auto-eficácia encontra-se sujeita a diversas influências externas: a interferência dos Pais nas atitudes empreendedoras dos seus filhos; a intervenção de mentores e modelos⁷¹; a presença em cursos ou concursos de empreendedorismo⁷². O impacto destes aspectos, e de outros, é aprofundado mais à frente neste capítulo.

⁶⁸ Arenius & Minniti, 2005; Baum & Locke, 2004; Baum et al., 2001; Kristiansen & Indarti, 2004, referidos em McGee et al., 2009. Estes autores advertem que apesar de ser promissor, o conceito de auto-eficácia empreendedora está ainda pouco desenvolvido empiricamente, existindo necessidade de reduzir o domínio da auto-eficácia, de capturar as suas múltiplas dimensões profundas e utilizar amostras de empreendedores emergentes.

⁶⁹ Florin, Karri, & Rossiter, 2007; Mueller & Goic, 2003; Zhao et al. em McGee et al, 2009.

⁷⁰ Mueller e Goic, 2003 em McGee et al, 2009.

⁷¹ Scherer, 1989; Carsrud et al.,1987 referidos em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. VI.

⁷² Krueger, 2001, Baron referidos em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

c) *Propensão para a acção*: no modelo do evento empreendedor verifica-se que a propensão para agir está fortemente relacionada com a percepção de controlo por parte da própria pessoa⁷³.

É sustentada a evidência de que os empreendedores têm, essencialmente, um *locus de controlo interno*, o que significa que revelam a tendência para acreditar que os acontecimentos acontecem, sobretudo, devido ao seu próprio comportamento ou às suas características, e não a factores externos. Este aspecto é defendido e reforçado em diversos estudos⁷⁴ que evidenciam a tendência dos empreendedores para terem atribuições de controlo interno. Krueger (2007) realça que a crença de controlo sobre o seu próprio destino pode ser adquirida numa idade menor. Isso pode justificar o facto de filhos de empreendedores (sobretudo bem sucedidos) adquirirem, desde cedo, esse tipo de tendências de controlo interno e aspirarem ao empreendedorismo eles mesmos. A propensão para agirem está, necessariamente, associada ao desenvolvimento deste factor.

Considera-se que o aprofundamento dos conceitos-chave das Teorias das Intenções referidos contribui para a clarificação do pensamento e do comportamento empreendedor. A compreensão sobre o que é o pensamento empreendedor e o que pode influenciar o desenvolvimento do mesmo são passos importantes para a presente investigação.

Resumidamente constata-se que as atitudes empreendedoras estão relacionadas com um conjunto multifacetado de conceitos dos quais se realçam:

⁷³ A plataforma teórica de Harper sustenta que a atenção e a capacidade de alerta estão baseadas, igualmente, neste conceito. Harper, 1998 referido em Koppl & Minniti, Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. V.

⁷⁴ Gatewood, Shaver, & Gartner, 1995 referidos em Krueger, 2007.

- (1) Comportamento planeado e intencional;
- (2) Compromisso e propensão para a acção⁷⁵;
- (3) Avaliação pessoal e auto-reconhecimento;
- (4) Influências exógenas;
- (5) Percepções sociais;
- (6) Percepções de oportunidade (desejabilidade e exequibilidade);
- (7) Auto-eficácia⁷⁶;
- (8) *Locus* de controlo interno.

Este conjunto de conceitos permitem compreender o que pode envolver e influenciar o pensamento empreendedor e qual o caminho para a acção. Mais do que avaliar níveis de auto-eficácia ou prever intenções empreendedoras pretende-se analisar o que está por detrás de comportamentos tipicamente empreendedores. O aprofundamento e a análise destes aspectos permitirão traçar novos caminhos para um terreno educativo mais sólido e eficaz.

2.2.2. As Necessidades de Realização

A Teoria das Necessidades foi desenvolvida por McClelland (1961) e aborda o conceito da necessidade de realização na motivação humana. O autor defende que se uma pessoa tem um elevado nível de necessidade de realização, o mesmo será dizer que é empreendedora. Segundo o autor a necessidade de realização é, em parte, responsável pelo crescimento económico devido à acção de pessoas empreendedoras. McClelland define empreendedorismo em termos do comportamento pessoal eliminando, o mais possível, distinções do termo baseadas na posição de negócio. O campo de

⁷⁵ No caso de não existir *propensão para a acção* muito dificilmente uma potencial oportunidade será percebida como credível ou pessoalmente viável. Este conceito é associado a outros factores: *proactividade*, *propensão para a tomada de risco* e *tolerância à ambiguidade* (vontade de tomar uma acção quando o resultado não é conhecido - Shane, 2003). Referências em Kuehn, 2008.

⁷⁶ Acrescenta-se que o conceito de *eficácia colectiva* (ver Figura 2.) surge evidenciado numa organização pois pode suportar ou inibir o controlo individual percebido de cada um dos membros da equipa (o que é relevante no caso de organizações educativas).

intervenção é alargado, sobretudo, porque considera que qualquer actividade humana pode ser concretizada de um modo empreendedor. O autor aprofunda o que significa *agir de modo empreendedor* e de que forma a necessidade de realização interfere nesse modo de acção. Procede a uma análise dos comportamentos tipicamente empreendedores que importa analisar na presente investigação⁷⁷:

- (1) Tomada de risco moderada;
- (2) Actividade energética e/ou nova;
- (3) Responsabilidade pessoal;
- (4) Conhecimento dos resultados das decisões;
- (5) Antecipação de futuras possibilidades;
- (6) Competências de organização.

(1) *Tomada de risco moderada*: McClelland concorda com a visão⁷⁸ de que o empreendedorismo envolve a tomada de risco, de alguma forma, mas vai mais longe ao defender que implica tomar decisões sobre condições de moderada incerteza nas quais se sabe que os esforços e as competências pessoais podem fazer a diferença.

Segundo a investigação as crianças e jovens que revelam níveis mais elevados de necessidade de realização optam por tomar riscos moderados e posicionar-se de modo a que as suas competências permitam, mais provavelmente, compensar em termos dos sentimentos subjectivos de sucesso, ou seja, em termos da sua satisfação pessoal. Estas crianças comportam-se como uma pessoa de negócios que não actua de modo tradicional (sem risco), nem como um jogador (risco extremo).

O valor do incentivo de realização para uma pessoa com uma elevada motivação para a realização parece variar consoante a dificuldade da tarefa,

⁷⁷ McClelland, 1961.

⁷⁸ Schumpeter, 1934; Lazarsfeld, 1959; Sawyer, 1954; Meier & Baldwin, 1957 em McClelland, 1961.

somente, quando *conquistar* a tarefa é interpretado como uma realização pessoal. O autor acrescenta que as pessoas com elevado nível de realização:

- Tendem a sair-se melhor do que as outras em tarefas não rotineiras que requerem uma maior realização pessoal para a solução;
- Parecem preferir tarefas que envolvam algum risco objectivo e trabalham mais arduamente nessas tarefas;
- Tendem a percepcionar a probabilidade de sucesso como maior, particularmente quando os factos não justificam as suas estimativas;
- Tendem a sentir que as suas hipóteses de sucesso são melhores do que as probabilidades aparentes;
- Sentem-se mais auto-confiantes quanto menos conhecida for a situação mas, ao mesmo tempo, não são *sonhadoras*, nem sobrestimam as suas hipóteses de sucesso pois apoiam-se, sobretudo, nos factos.

(2) *Actividade energética e/ou nova*: o papel empreendedor envolve fazer as coisas da melhor forma e de um modo diferente, novo. O autor faz a ligação do empreendedorismo ao optimismo e também à ambição. Uma ambição que se denota em pessoas com um nível mais elevado de necessidade de realização, pois procuram sempre actividades desafiantes que possibilitem contínuas novidades e a descoberta de soluções para problemas. Esta é a forma como atingem uma sensação de realização pessoal, ao contrário de um espírito mais tradicional e burocrata.

(3) *Responsabilidade pessoal*: o papel empreendedor tem sido também implicado com a responsabilidade individual e denota-se, segundo o autor, que existem algumas particularidades nessa responsabilidade. Para as pessoas com um nível superior de realização:

- O mais importante não é o reconhecimento público do seu sucesso individual mas o reconhecimento pessoal do valor do seu trabalho;
- Precisam de ser capazes de tomar as decisões (isoladas ou em grupo) sobre o que tem que ser feito ou então não sentiram satisfação integral

pelo sucesso. Na sua generalidade não respondem de modo positivo a sugestões de outros sobre o que devem fazer, pensar ou acreditar;

- Em situações que evocam conformidade por parte de outros, estão aptas a não seguir o mesmo caminho.

O autor defende que o empreendedor deve ter espaço de liberdade e responsabilidade de modo a escolher os seus próprios cursos de acção. Não se trata de individualismo ou de trabalho por conta própria, pelo contrário, refere que não é necessário que a pessoa trabalhe sozinha. Contudo é importante que tome decisões que contribuam para o sucesso geral de um grupo/empresa e que, ao mesmo tempo, compreenda o impacto da sua acção pessoal no *todo* (deve existir um modo de saber quão bem actuou).

(4) *Conhecimento dos resultados das decisões*: uma pessoa empreendedora precisa de ter a noção dos resultados do seu trabalho e das suas decisões, correctas ou não. Muitas pessoas não gostam de estar sujeitas a essa pressão, preferindo uma ocupação em que tenham a certeza de que estão a fazer um bom trabalho se seguirem as normas estabelecidas. Ora, segundo o autor, uma pessoa com uma elevada necessidade de realização tem uma orientação para obter *feedback* concreto sobre quão bem está a agir e deve, por isso, sentir-se mais feliz e actuar melhor nesse papel empreendedor.

A recompensa monetária de uma pessoa de negócios por acções bem sucedidas é valorizada positivamente na sociedade, sendo um sinal de competência e respeito. No entanto, no caso de pessoas com elevada necessidade de realização, a situação não se desenrola da mesma forma. Segundo estudos realizados com estudantes com um elevado nível de necessidade de realização a oferta de incentivos monetários não faz com que trabalhem mais, podendo mesmo decrescer a sua *performance* (verifica-se o inverso nas pessoas com baixos níveis de necessidade de realização)⁷⁹. A

⁷⁹ Atkinson & Reitman, 1956; Atkinson 1958; Douvan, 1958 referidos em McClelland, 1961.

realização significa mais do que o dinheiro e, por isso, as recompensas monetárias não são muito influenciadoras. O dinheiro tem o seu significado e valor, mas enquanto medida de sucesso, enquanto símbolo de elevada realização, não pelo dinheiro em si, pois em primeiro lugar está a realização pessoal. Isso é, segundo o autor, o que está realmente por detrás da ideia de *motivação para o lucro*, tipicamente associada a empreendedores.

(5) *Antecipação de futuras possibilidades*: o empreendedorismo requer, na sua generalidade, que sejam consideradas várias alternativas e respectivas consequências antes de acontecerem de facto. A antecipação de possibilidades futuras, o planeamento ou o pensamento *por antecipação* (e não reacção), são factores a ter em conta.

(6) *Competências de organização*: as competências de organização de pessoas e as capacidades de coordenação são consideradas como características de uma pessoa empreendedora. Contudo o autor chama a atenção de que esta relação necessita de um maior aprofundamento de estudo. Poderá ser esse o papel de um gestor e não há evidência prática de que pessoas com um nível superior de realização tenham uma maior eficiência organizativa.

Pela análise do estudo da relação entre empreendedorismo e necessidade de realização surge uma questão pertinente, que não é meramente académica: "Porque é que certas pessoas têm mais necessidade de realização em algumas alturas do que outras pessoas?". Será uma questão de herança racial, desafios levantados pela envolvente ou pela economia, pela política ou questões sociais?⁸⁰. O autor alerta que o importante não é *produzir* uma misteriosa qualidade psicológica, mas conseguir abrir uma nova perspectiva que deve começar, em primeiro lugar, por mudar as pessoas. Salienta a possibilidade e a necessidade de planear socialmente em função de aspectos

⁸⁰ McClelland (1961:336).

psicológicos e dos seus efeitos na economia e na política. O autor defende que o comportamento empreendedor é promovido por uma exposição a imagens mentais orientadas para a realização. A educação terá algo a dizer sobre este assunto.

A abordagem de McClelland centrada na motivação e na necessidade de realização pessoal contribui para esclarecer e especificar alguns aspectos importantes que são inerentes ao processo empreendedor:

- (1) Tomada de risco moderada;
- (2) Espírito de desafio;
- (3) Responsabilidade pessoal;
- (4) Conhecimento dos resultados das decisões;
- (5) Antecipação de futuras possibilidades.

Estes são alguns dos factores que é necessário realçar na presente investigação. Importa verificar até que ponto se integram numa educação que se pretende empreendedora.

2.3. A Envolveente Empreendedora

“Apesar do focus no potencial empreendedor, nós reconhecemos plenamente que a actividade empreendedora não ocorre num vácuo. Ao invés disso está profundamente embebida no contexto social e cultural, muitas vezes no meio de uma rede de ligações humanas que são sociais e económicas.”⁸¹

O empreendedorismo envolve um conjunto de diversos factores complexos intrínsecos à natureza da pessoa que influenciam e são influenciados por factores extrínsecos envolventes. De facto é do contexto em que se vive, desde criança que se apreende as crenças pessoais, atitudes e assumpções sobre o

⁸¹ Reynolds, 1992 referido em Krueger & Brazeal (1994:92).

mundo⁸². Na presente investigação importa perceber em que medida o potencial e a orientação empreendedora são influenciadas pelo contexto envolvente e organizacional.

No estudo das influências que afectam o comportamento⁸³ argumenta-se que o comportamento (*C*) é uma função da pessoa (*P*) e da envolvente externa (*E*): $C=f(P,E)$. Destaca-se a importância da acção colectiva, verificando-se que o empreendedorismo está dependente do contexto social e do processo económico⁸⁴.

No mesmo sentido as investigações de Krueger & Brazeal (1994) relacionam os empreendedores com o ambiente em que se inserem. Os autores vão além das abordagens tradicionais e referem que se pode falar de grupos, organizações ou comunidades como sendo empreendedoras. O ambiente pode eventualmente não ser ainda rico em empreendedores, mas pode ter o potencial de aumento da actividade empreendedora.

Os autores referem Shapero (1981)⁸⁵ para argumentar que o potencial empreendedor caracteriza comunidades e organizações auto-regeneradoras, chegando a afirmar que o aspecto determinante de comunidades resilientes a longo-prazo é o aumento da quantidade de indivíduos que se vêem a si próprios como potenciais empreendedores. Segundo Shapero, a resiliência económica advém de um ambiente *rico nutritivamente*, considerando como nutrientes: o suporte social e económico; a informação e o conhecimento tácito; os recursos tangíveis. Estes factores permitem gerar um ambiente positivo quando os potenciais empreendedores se apercebem da oportunidade pessoalmente viável. Deste modo verifica-se que o *potencial empreendedorismo* requer *potenciais agentes* e que o mesmo também se aplica a grupos e organizações.

⁸² Katz, 1992; Scott & Twomey, 1988 referidos em Krueger & Brazeal, 1994.

⁸³ Heider, 1958 referido por Shaver em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. XIV.

⁸⁴ Thorton & Flynn; Audretsch, 1995 referido em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. XVI.

⁸⁵ Krueger & Brazeal, 1994.

Brazeal (1993)⁸⁶ demonstra que uma organização pode ter potenciais *intraempreendedores*⁸⁷ mesmo que não tenham intenções de começar um negócio, argumentando que o *salto* entre o potencial e a intenção pode ser explicado por percepções situacionais (ver *Figura 2*, página 31).

Poder-se-á referir que a acção empreendedora está dependente das circunstâncias de actuação do próprio empreendedor? As organizações empreendedoras *nutrem* e desenvolvem potenciais agentes? De que modo?

Segundo Krueger & Brazeal (1994) o aumento do potencial empreendedor está relacionado com o aumento da *qualidade* e *quantidade* do pensamento empreendedor. Os autores sugerem que as organizações funcionem em direcções que permitam aos seus colaboradores reconhecer mais e melhores oportunidades. Recomendam que as organizações e as comunidades providenciem e desenvolvam uma *infra-estrutura cognitiva* que alimente o pensamento empreendedor, evidenciando a criação de mecanismos que alarguem as possibilidades de membros da organização entenderem as oportunidades como desejáveis e factíveis. As organizações deverão procurar atingir determinados elementos-chave, como sejam a atitude pessoal, as normas sociais, a auto-eficácia e a eficácia colectiva⁸⁸ (referidos anteriormente).

Na presente investigação importa perceber as orientações das organizações inovadoras de modo a estabelecer a sua relação com as organizações educativas. Segundo Lumpkin & Dess (1996) à medida que o campo da gestão estratégica se desenvolve é dada uma maior ênfase ao processo de empreendedorismo, nomeadamente aos métodos, práticas e estilos de

⁸⁶ Referência em Krueger & Brazeal, 1994.

⁸⁷ O *intraempreendedorismo* está associado a acções empreendedoras tomadas por indivíduos dentro de uma organização. Segundo o Relatório da Comissão Europeia (2000) a descentralização dos processos de tomada de decisão e os modelos organizacionais que melhor destacam a independência, a flexibilidade, as parcerias e a flexibilidade fizeram sobressair o crescimento do *intraempreendedorismo*.

⁸⁸ Krueger, 2000 em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI, p. 122.

tomada de decisão utilizados pelos gestores para agirem de modo empreendedor.

A visão organizacional e empresarial assume-se como uma extensão da visão do indivíduo, e segue a ideia de que o mesmo assume o seu papel transversal no comportamento inovador de uma empresa⁸⁹. Os processos são vocacionados para a criação de novas iniciativas que envolvem intenções e acções de determinadas pessoas-chave dentro das próprias organizações. Na prática os processos podem ir desde experiências com novas tecnologias, à medição de novas oportunidades de mercado até à predisposição para a tomada de iniciativas de risco.

Lumpkin & Dess (1996) referem que a orientação empreendedora trata-se do modo como o acto empreendedor toma lugar, mas não propriamente em que consiste. A orientação empreendedora tem sido caracterizada e distinguida por cinco dimensões-chave que se consideram serem úteis na caracterização e distinção de processos determinantes do empreendedorismo empresarial⁹⁰. Os cinco factores referidos podem variar de modo independente, consoante o contexto envolvente e organizacional:

- (1) Autonomia;
- (2) Inovação;
- (3) Tomada de risco;
- (4) Proactividade;
- (5) Competitividade agressiva⁹¹.

Apesar de Lumpkin & Dess reduzirem o acto de empreendedorismo à criação de novos lançamentos empresariais e circunscreverem-se a uma visão mais fechada do campo, considera-se pertinente aprofundar as cinco dimensões-

⁸⁹ Schumpeter, 1942 assume esta visão numa fase mais avançada. Referido em Lumpkin & Dess, 1996.

⁹⁰ Covin & Slevin, 1989, 1991; Miller, 1983 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

⁹¹ Segundo os autores este termo refere-se à postura de *frente a frente* entre novas entradas no mercado e actuais presenças.

chave. Esta análise possibilita a compreensão do processo empreendedor e das exigências necessárias aos sujeitos, equipas e organizações.

(1) *Autonomia*: os autores definem autonomia como a acção independente de levar a cabo uma ideia ou visão e concluí-la (acção tomada por um indivíduo ou equipa). A autonomia pode ser exercida ao nível individual e está relacionada fundamentalmente com três aspectos:

- *Pessoas com espírito independente*. O empreendedorismo floresceu, sobretudo, devido a pessoas com um espírito independente que optaram por deixar posições seguras para promover novas ideias ou iniciativas em novos mercados, não se deixando inibir por superiores ou processos da organização;
- *Comportamento autónomo por parte de um líder que toma decisões e acções de risco*⁹². Esta posição é mais marcante em pequenas empresas cuja liderança pode ser vista como autocrática⁹³;
- *Comportamento autónomo por parte de funcionários empreendedores (intraempreendedorismo)*. A importância de comportamentos e acções inovadoras protagonizadas por pessoas de níveis mais baixos da organização, de modo próprio, foram já referidas e investigadas em diversos estudos⁹⁴.

A autonomia ao nível organizacional está relacionada com:

- *Liberdade fornecida a indivíduos ou equipas* para exercitarem a sua criatividade e defenderem ideias promissoras;
- *Implementação de acções de mudança no design de organização* (por ex. redução de hierarquias e criação de unidades operacionais autónomas) e *medidas de garantia de autonomia e encorajamento de funcionários*;

⁹² Mintzberg, 1973 e Mintzberg & Waters, 1985 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

⁹³ Shrivastava & Grant, 1985 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

⁹⁴ Hart's, 1992; Bourgeois & Brodwin, 1984; Bower, 1970; Pinchot, 1985 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

- *Gestão do projecto* por parte de uma equipa autónoma de membros da organização com o apoio de membros especiais (original: "champions") que sustentam a própria autonomia.

A autonomia é também evidenciada pela relação entre o nível individual e organizacional. Neste aspecto as empresas mais empreendedoras são identificadas como tendo os líderes mais autónomos, ou seja, têm uma forte liderança central que funciona, igualmente, como uma liderança de conhecimento em termos de processos de inovação.

(2) *Inovação*: Segundo Lumpkin & Dess (1996) a inovação refere-se à tendência de uma organização em assumir compromissos e apoiar novas ideias, experiências e processos criativos que podem resultar em novos produtos, serviços ou processos tecnológicos. A inovação assume um papel importante na orientação empreendedora, pois reflecte o modo como as empresas procuram novas oportunidades. Os autores enfatizam o papel disruptivo do empreendedorismo no processo económico pela sua função de "destruição criativa"⁹⁵.

A inovação de uma organização pode ser medida de inúmeras formas, mas evidencia-se o estudo de Karagozoglu & Brown (1988)⁹⁶ que salienta o papel dos empreendedores nas respostas inovadoras a mudanças da envolvente. São referidas e analisadas as predisposições de gestores para abandonarem crenças antigas e explorarem novas alternativas. Para além disso, é destacado o modo como valorizam e premeiam a experimentação.

(3) *Tomada de risco*: O conceito de tomada de risco tem sido frequentemente utilizado para descrever o empreendedorismo e pode ter vários significados de acordo com o contexto em que é aplicado, segundo os autores.

⁹⁵ Autores destacam o conceito de Schumpeter, 1942 (referido no início do Capítulo I).

⁹⁶ Lumpkin & Dess, 1996.

No contexto da estratégica é utilizado o termo *aventurar-se para o desconhecido* que se refere ao sentido da incerteza dos resultados da acção. Esta expressão pode aplicar-se a vários tipos de risco, tais como o risco pessoal, o risco social ou o risco psicológico⁹⁷.

O autor destaca também Brockhaus (1980) e Sitkin & Pablo (1992) que abordam a propensão para o risco, tendo estes últimos defendido que a propensão para o risco é um mediador entre as preferências de risco e os comportamentos de risco. É salientado que "o desejo geral de evitar ou perseguir riscos (preferências de risco) não determina comportamentos de risco específicos, mas afecta a propensão geral de uma pessoa para se comportar de modo mais ou menos arriscado (propensão para o risco)"⁹⁸. Lumpkin & Dess referem ainda outros factores que podem também ser importantes na previsão da tomada de risco, tais como a forma como o problema é colocado, os resultados de tomadas de risco anteriores e a habilidade para actuar sobre condições de risco.

Apesar das investigações realizadas surgem dificuldades na compreensão clara do processo de tomada de risco, e ainda não existem padrões consistentes do seu estudo associado ao empreendedorismo. Os autores alertam que a maioria dos estudos aborda o nível individual e não o nível organizacional, mas que a conduta organizacional pode permitir desbloquear acções de risco que não seriam tomadas isoladamente.

(4) *Proactividade*: A proactividade está associada à capacidade de iniciativa pela antecipação e perseguição de oportunidades e, nesse sentido, está associada ao processo empreendedor. Segundo Lumpkin & Dess, a proactividade mais do que estar associada à antecipação de problemas, necessidades ou mudanças futuras, está também associada a uma atitude

⁹⁷ Gasse, 1982, Baird & Thomas, 1985 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

⁹⁸ Sitkin & Pablo (1992:15) referidos em Lumpkin & Dess (1996:145).

de liderança do mercado e não de seguidora. Os autores sugerem que como oposto de proactividade seja considerada a passividade e não a reactividade. A orientação empreendedora associada à proactividade é, deste modo, identificada como sendo semelhante ao tipo *prospector*⁹⁹, ou seja, ao criador de mudança.

(5) *Competitividade agressiva*: Num contexto empresarial os autores referem-se a competitividade agressiva como sendo a propensão de uma empresa para desafiar directamente e intensamente os seus competidores, com vista a encontrar espaço no mercado ou a melhorar a sua posição. Acções como a predisposição para ser pouco convencional nos lançamentos de mercado, para reconfigurar ou fazer as coisas de modo diferente, para modificar o contexto ou a percepção do produto ou serviço são referidas por Lumpkin & Dess como exemplos de abordagens agressivas competitivamente.

Os autores argumentam que apesar de ser considerado que as cinco dimensões referidas são centrais na compreensão do processo empreendedor, a orientação empreendedora será melhor caracterizada por várias dimensões com diversas combinações. As dimensões sugeridas podem não definir, exclusivamente, se uma empresa é, ou não, empreendedora e podem ser demasiado redutoras para explicar alguns tipos de comportamento empreendedor.

Lumpkin & Dess chamam a atenção para o estudo de Brockhaus (1980) que sugere que os empreendedores podem ser muito cautelosos e avessos ao risco em determinadas circunstâncias. Referem ainda outro estudo que sugere que as empresas empreendedoras podem beneficiar mais pela imitação do que por elevados níveis de inovação (Nelson & Winter, 1982).

⁹⁹ Conceito de Miles & Snow's, 1978 referidos por Lumpkin & Dess, 1996.

É importante realçar que a própria organização pode levantar obstáculos ao empreendedorismo, nomeadamente através da cultura imposta pela administração¹⁰⁰. A impaciência da gestão de topo, a sua falta de compromisso em relação à inovação e as expectativas irrealistas podem levar os funcionários a considerar que os melhores comportamentos são os que representam o *status quo*. O resultado disso é a redução da sua própria auto-eficácia para comportamentos mais inovadores e a redução das crenças de que possuem competências empreendedoras para avançar com os negócios. Resumidamente verifica-se que as organizações empreendedoras são vistas como a extensão dos próprios indivíduos e estão associadas a diversos factores, tais como:

- (1) Acção colectiva;
- (2) Potencial empreendedor colectivo;
- (3) Orientação empreendedora;
- (4) Ambiente *rico nutritivamente*;
- (5) Intraempreendedorismo;
- (6) Mecanismos de apoio à detecção e exploração de oportunidades;
- (7) Autonomia, inovação, tomada de risco, proactividade, competitividade.

Se tudo isto se verifica num contexto empresarial, como se poderá verificar num contexto escolar? Defende-se que as escolas devem ser organizações inovadoras e empreendedoras. Este evidencia-se como um dos aspectos determinantes na geração e *nutrição* do potencial empreendedor de todos os seus agentes. Neste sentido não deverão ser as escolas espaços em que os agentes educativos e os alunos reconheçam mais e melhores oportunidades de desenvolvimento? Se as escolas são uma extensão das pessoas, quais são as variáveis do pensamento empreendedor que podem permitir que as escolas sejam organizações mais inovadoras? No sentido recíproco não poderá ser o próprio potencial empreendedor a influenciar a organização

¹⁰⁰ MacMillan, Block, & Narasimha, 1986 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

escolar e, mesmo, a estender esse espírito empreendedor aos níveis *macro* da envolvente?

Para responder a estas questões importa evidenciar o domínio da sociologia das organizações, através da compreensão das escolas que se assumem como organizações de carácter próprio “enquanto espaço organizacional onde também se tomam importantes decisões educativas, curriculares e pedagógicas”¹⁰¹. Importa verificar em que medida a gestão escolar pode ser um ambiente *nutritivo* essencial ao desenvolvimento do espírito empreendedor.

¹⁰¹ Nóvoa (1992:15).

3. A Educação em Empreendedorismo

3.1. O Enquadramento

“Educação em empreendedorismo é a construção de conhecimento e de competências tanto “acerca de” ou “com o propósito do” empreendedorismo geralmente enquanto parte de reconhecidos programas do ensino primário (ou básico), ensino secundário e superior.”¹⁰²

O campo do empreendedorismo e da área empresarial é relativamente heterogéneo e integrado no ensino sendo considerado, na maioria dos casos, como o desenvolvimento de uma educação baseada na acção e numa atitude a longo-prazo¹⁰³.

Nos Estados Unidos da América o empreendedorismo tem uma elevada relevância na educação, existindo *inclusive* cursos de doutoramento de educação em empreendedorismo¹⁰⁴. Para além disso existe um modelo educativo de treino em empreendedorismo desde a juventude até à idade adulta. Este modelo é implementado em alguns Estados para todos os níveis da educação e serve de base para programas, dos quais se realça o “*Junior Achievement*”¹⁰⁵.

Na Europa o empreendedorismo tem sido promovido na educação pela Comissão Europeia através de três acções principais¹⁰⁶: o projecto *entlearn.net* focalizado na aprendizagem empreendedora; o projecto

¹⁰² Martinez, A. et al. & Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (2010:8).

¹⁰³ Comissão Europeia, 2000.

¹⁰⁴ Katz, 2008 faz algumas referências históricas: 1º curso de empreendedorismo (Harvard Business School, 1947); “1ª Conferência Internacional de Investigação em Empreendedorismo” (Toronto, 1973); Redford, 2006 refere: 1ª iniciativa de educação em empreendedorismo (Shigeru Fujiini, Professor Emeritus, Kobe University, 1938).

¹⁰⁵ Katz, 2008. Nota: “Junior Achievement” é representado em Portugal pela Associação “Aprender a Empreender”.

¹⁰⁶ Referências em Katz, 2008.

entrevista.net, focalizado na avaliação da educação para o empreendedorismo; a base de dados de educação para o empreendedorismo: *entrededu.com*.

Segundo refere o relatório da Comissão Europeia (2000) os países europeus estão preocupados com o desafio de gerar o espírito empreendedor e desenvolver acções de treino para potenciar esse espírito nos jovens. O desafio não se trata de transformar todos os jovens em criadores de empresas, mas sim desenvolver acções que possam dar frutos a longo-prazo. Nesse sentido pretende-se que exista uma melhor preparação para que no futuro se iniciem projectos inovadores, desenvolvam novas actividades ou, mesmo, se criem empresas¹⁰⁷.

Segundo o estudo de Redford (2006) a educação em empreendedorismo em Portugal é recente nos currículos do ensino superior, registando-se que cerca de 41% dos cursos actuais começaram em 2003/2004. A primeira instituição do ensino superior a oferecer educação em empreendedorismo foi a Universidade Católica em 1992. Segundo o estudo este recente despertar da educação em empreendedorismo em Portugal é devido, principalmente, a uma reacção às necessidades do mercado e à proactividade por parte de certos professores. Os resultados do estudo referem que a pedagogia corrente actual em Portugal recorre fortemente à criação de planos de negócios e a aulas teóricas e, raramente, ao uso de simulações de negócio em computadores, simulação de papéis ou estágios. De facto, é verificado que o uso de tecnologias é reduzido tanto ao nível do apoio directo, como do apoio indirecto aos estudantes (Redford, 2006).

Os Estados Unidos da América e a Inglaterra podem ser considerados os países líderes neste campo, e poderão servir de modelos para os programas portugueses de educação em empreendedorismo, segundo defende o estudo. Para desenvolver a nível nacional mentalidades e habilidades

¹⁰⁷ Comissão Europeia (2000:15).

empendedoras Redford (2006) defende que é essencial intervir nos métodos pedagógicos utilizados actualmente. Acrescenta que para que esta área se desenvolva positivamente é fundamental que seja tomado um compromisso nesse sentido por parte do governo e das próprias universidades.

O Ministério da Educação português dentro da estratégia de intervenção nacional para a promoção do empreendedorismo no contexto escolar publicou dois guiões¹⁰⁸ que assinalam as linhas gerais de orientação para as escolas. Os seis princípios base defendidos¹⁰⁹ – autonomia; flexibilidade; inovação; mudança; participação; cooperação – estão assentes na metodologia de *aprender-fazendo* e na operacionalização de seis competências-chave em empreendedorismo¹¹⁰:

- Autoconfiança/ Assumpção de riscos;
- Iniciativa/ Avaliação/ Energia;
- Resiliência;
- Planeamento/ Organização;
- Criatividade/ Inovação;
- Relacionamento interpessoal/ Comunicação.

O lançamento do Programa Nacional de Educação para o Empreendedorismo decorreu no ano lectivo de 2006-2007 e trata-se de uma primeira formalização prática das intenções nacionais sobre esta temática. Este Programa procura integrar nas escolas acções e novas abordagens que visam contribuir "para a consolidação de uma cultura de empreendedorismo que se traduz pela criação de uma atitude diferente dos jovens face a alguns desafios nomeadamente nos campos da iniciativa, da inovação e da criatividade"¹¹¹.

¹⁰⁸ Ministério da Educação, 2006 e 2007.

¹⁰⁹ Ministério da Educação (2006:12).

¹¹⁰ Ministério da Educação (2007:21-22).

¹¹¹ Ministério da Educação (2007:8).

O Programa decorre nas escolas¹¹² do ensino básico e secundário com o principal objectivo de promover acções empreendedoras em projectos de investigação e de intervenção desenvolvidos pelos próprios alunos (integrados nas áreas curriculares).

Um dos pontos críticos defendido neste Programa é a criação, em cada escola, de uma comissão multidisciplinar responsável pela sua implementação que inclui alunos, professores, Pais, auxiliares de acção educativa e consultores parceiros externos.

A partir do ano lectivo de 2008/2009¹¹³ as escolas podem integrar os princípios do Programa nos seus projectos educativos com o apoio ao nível da formação (modalidade de projecto) e da Comunidade Virtual (plataforma *Moodle*). Contudo deixa de existir o apoio de gestão integrado e o apoio externo, nomeadamente por parte de parcerias de consultoria.

Outros projectos em empreendedorismo da iniciativa das escolas ou de entidades externas têm sido lançados, pontualmente, nas instituições do ensino básico e secundário. A nível nacional destaca-se o trabalho da Associação “Aprender a Empreender” (*Junior Achievement Portugal*). A Associação tem como missão o desenvolvimento do “empreendedorismo, gosto pelo risco, criatividade e inovação nas próximas gerações (...) requisitos obrigatórios para o desenvolvimento de Portugal e para o aumento quantitativo e qualitativo de iniciativas empresariais”¹¹⁴. Tem ainda como objectivo o desenvolver do espírito empreendedor nas novas gerações, de acordo com sete áreas de conteúdos principais integrados em programas para o ensino básico e secundário, a nível nacional¹¹⁵ – cidadania; desenvolvimento de carreiras; economia; empreendedorismo; ética; literacia

¹¹² 23 escolas (2006/2007) e 81 (2007/2008). Referido em:

<http://sitio.dgdc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/Empreendedorismo.aspx>

¹¹³ <http://sitio.dgdc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/Empreendedorismo.aspx>

¹¹⁴ <http://portugal.ja-ye.org>

¹¹⁵ <http://portugal.ja-ye.org>

financeira; negócios. A Associação conta fundamentalmente com o apoio de voluntários de vários ramos profissionais que junto dos estudantes servem de exemplo para a inserção e evolução no mercado de trabalho.

Sendo o empreendedorismo uma disciplina transversal a várias actividades, é natural que surjam diversas temáticas no meio académico e que sejam estabelecidos novos programas colaborativos entre universidades: artes, medicina, direito, engenharia¹¹⁶. Isto reforça o peso que o empreendedorismo assume como componente central de outras disciplinas, sendo os conceitos da área adaptados às restantes temáticas mais específicas.

As recomendações da Comissão Europeia específicas para a promoção do espírito empreendedor estão ainda muito ligadas à visão empresarial do fenómeno visando, acima de tudo, o estreitamento de relações entre empresas/ organizações de empresas e as escolas¹¹⁷. A prática reflecte estes fundamentos e os programas da “Aprender a Empreender” são exemplo disso mesmo.

Não obstante, têm sido dados passos importantes no sentido de uma visão educativa mais global e integral do empreendedorismo. As recomendações da Comissão Europeia (2000, 2006) contribuem para essa abertura e sugerem que a educação para o empreendedorismo seja mais abrangente do que o treino empresarial.

Constata-se, para além disso, que o empreendedorismo é já considerado como uma das oito competências-chave a desenvolver na Plataforma Europeia de Aprendizagem ao Longo da Vida¹¹⁸:

- (1) Comunicação na língua materna;
- (2) Comunicação em línguas estrangeiras;
- (3) Competência matemática e competências base em ciência e tecnologia;
- (4) Competência digital;

¹¹⁶ Katz, 2008.

¹¹⁷ Comissão Europeia, 1998.

¹¹⁸ Comissão das Comunidades Europeias, 2007.

- (5) Aprender a aprender;
- (6) Competências sociais e cívicas;
- (7) *Sentido de iniciativa e empreendedorismo*;
- (8) Consciência cultural e expressão.

A competência "Sentido de iniciativa e empreendedorismo" (ver tabela seguinte) refere-se a contextos profissionais e pessoais/sociais e à capacidade de atenção e conquista de oportunidades. Esta competência é definida como a "habilidade de um indivíduo de transformar as ideias em acção. Inclui criatividade, inovação e tomada de risco, assim como a habilidade de planear e gerir projectos para atingir objectivos"¹¹⁹.

Tabela 1. Competência "Sentido de iniciativa e empreendedorismo"¹²⁰

Conhecimentos
a) Identificação de oportunidades ao nível pessoal, profissional e/ou actividades de negócio;
b) Atenção prestada ao sentido ético das empresas.
Competências
a) Gestão proactiva de projectos (envolvendo, por exemplo, a capacidade de planear, organizar, gerir, liderar e delegar, analisar, comunicar, resumir, avaliar e registar);
b) Representação efectiva, negociação e capacidade de saber trabalhar isoladamente e em equipa;
c) Julgamento e identificação das forças e fraquezas pessoais, e a capacidade de avaliar e tomar riscos.
Atitude Empreendedora
É caracterizada como sendo um conjunto de características assumidas na vida pessoal, social e no trabalho: iniciativa; proactividade; independência; inovação; motivação e determinação (para atingir objectivos pessoais ou de grupo).

¹¹⁹ Comissão das Comunidades Europeias (2007:17).

¹²⁰ Comissão das Comunidades Europeias (2007:18). Nota: adaptação de texto original para tabela.

Denota-se que apesar da iniciativa e do empreendedorismo serem consideradas como competências relevantes a destacar estão a ser, ao mesmo tempo, fragmentadas das restantes. De facto poderia existir uma integração mais visível e transversal nas outras competências, assumindo-se o empreendedorismo com um dos pilares a desenvolver integralmente em todas as competências. Nesse sentido é interessante verificar que esta integração acontece, de um modo subtil, nas oito competências-chave a desenvolver referidas na plataforma de referência europeia¹²¹. Estas competências revelam características essenciais do empreendedorismo:

- Pensamento crítico;
- Criatividade;
- Iniciativa;
- Resolução de problemas;
- Avaliação de risco;
- Tomada de decisão;
- Gestão construtiva de sentimentos.

Assim sendo parece que, simultaneamente, a competência é destacada e integrada nas restantes, pois os conceitos utilizados são correspondentes.

No Fórum Europeu de Educação para o Empreendedorismo¹²² é realçada a importância de desenvolver ao mesmo tempo, e em sintonia com a actividade empresarial, determinadas competências-chave nas escolas.

As competências empreendedoras a desenvolver na educação, ao serviço do desenvolvimento económico, são consideradas as seguintes¹²³:

- (1) Literacia, numeracia, literacia informática, competências técnicas/vocacionais;

¹²¹ Comissão das Comunidades Europeias, 2006.

¹²² Comissão Europeia, 2000.

¹²³ São referidas como competências-chave (1) pesadas (“hard core”) e (2) leves (“soft core”).

(2) Criatividade, resolução de problemas, trabalho de equipa, competências interpessoais, comunicação, flexibilidade e capacidade de aprendizagem.

Este é um exemplo da influência e do peso da área da economia na abordagem do empreendedorismo na educação. A lógica geral do discurso revela que é importante desenvolver competências empreendedoras nos estudantes para assegurar o desenvolvimento económico dos países. As competências associadas ao empreendedorismo são vistas, sobretudo, como uma necessidade que se deve inculcar no caminho profissional dos jovens. Não obstante são dados passos importantes na abrangência do campo do empreendedorismo na educação. No mesmo Fórum da Comissão Europeia (2000) é referido e aprovado um conjunto de qualidades pessoais consideradas relevantes para o desenvolvimento do empreendedorismo (especialmente relativas aos níveis primário e secundário da educação):

- (1) *Resolução de problemas*: os estudantes devem ter a habilidade de resolver problemas e ser encorajados para tal, sugerindo actuação nas áreas do planeamento, tomada de decisão, comunicação e predisposição para assumir responsabilidades;
- (2) *Cooperação e criação de redes*: os estudantes devem ganhar uma confiança crescente nas áreas da cooperação, criação de redes e aprender a assumir novos papéis (competência social);
- (3) *Auto-confiança e motivação*: os estudantes devem procurar desenvolver auto-confiança e motivação para agir e aprender a pensar de modo crítico e independente. Para além disso devem alcançar a vontade e a habilidade de aprender autonomamente.

Em 2006, a Comissão Europeia¹²⁴ reforça este caminho afirmando que o empreendedorismo na educação inclui o desenvolvimento tanto de qualidades e atitudes pessoais, como do conhecimento formal e de

¹²⁴ Comissão Europeia, 2006.

competências técnicas. Ambas as vertentes contribuem para o desenvolvimento da competência empreendedora e devem ser vistas numa perspectiva de trabalho contínuo de longo-prazo. Para além disso, é defendido o papel do empreendedorismo no sistema educativo, enquanto renovador da educação e gerador de qualidade e multiplicidade, com vista à promoção da criatividade e inovação.

É defendida, igualmente, uma estratégia de empreendedorismo na educação que visa fortalecer a capacidade dos indivíduos de verem e explorarem oportunidades num contexto económico, social e cultural. A proposta visa que, aos estudantes, seja permitida a possibilidade de acreditarem em si próprios, e de serem habilitados a detectar e utilizar recursos no sentido da geração de valor, do desenvolvimento de postos de trabalho e da tomada de responsabilidade social.

Neste sentido é defendido que a educação para o empreendedorismo implica mais do que introduzir novas actividades, implica o desenvolvimento da própria escola: "o ponto-chave é uma organização flexível e professores que mudam o foco de ensinar para aprender e olham para os alunos não como copos vazios para encher (...)"¹²⁵. Tendo em consideração esta perspectiva mais abrangente é recomendada a aplicação de quatro factores essenciais no sistema educativo¹²⁶:

- (1) O empreendedorismo deve ser visto como um objectivo integrado na estratégia de educação;
- (2) Deve existir colaboração com a comunidade local e uma maior abertura da escola (sector social e empresarial local);
- (3) Os professores devem desenvolver competências e atitudes positivas, no sentido da inovação e da reorientação necessárias (formação);

¹²⁵ Comissão Europeia (2006:29).

¹²⁶ Comissão Europeia, 2006.

(4) A direcção da escola deve revelar atitudes no mesmo sentido (inclusão do empreendedorismo no currículo e nos documentos de gestão, apresentando legitimidade e motivação).

Enquanto factores críticos para o sucesso é dado o exemplo dos Programas de Educação Empresarial no Segundo Nível das escolas na Irlanda que apresentam os seguintes aspectos essenciais:

- Metodologias de ensino;
- Formação de professores;
- Recursos de suporte;
- Relações com o exterior;
- Mentoria, parcerias e consultoria aos estudantes.

Relativamente às opções de integração do empreendedorismo no currículo, incluído meramente numa disciplina ou no conjunto interdisciplinar, o mesmo relatório defende a seguinte conclusão/recomendação:

(1) No ensino primário e secundário (fase em que é necessário adquirir competências) o espírito empreendedor deve ser abordado em todas as disciplinas;

(2) No ensino superior, para além do papel activo dos estudantes no processo, deveriam ser incluídos cursos específicos adequados à criação de conhecimento sobre o mundo dos negócios.

O enquadramento da educação em empreendedorismo evidencia a inclusão genérica de alguns dos conceitos-chave do campo de investigação (referidos no início do Capítulo I). Verifica-se também que as recomendações e as intenções gerais dos organismos centrais realçam a importância e a abrangência da educação em empreendedorismo.

O *discurso*, contudo, parece escrito tendo por base a adaptação da escola à sociedade e à economia, sendo clara a lógica de que “produzir mais eficazmente trabalhadores qualificados para uma sociedade baseada na livre

empresa deveria melhorar a força económica do país”¹²⁷. Esta perspectiva acaba por reduzir a educação à esfera de determinados interesses que estão “em conformidade com a actual organização social e económica das sociedades industriais”¹²⁸.

A educação em empreendedorismo parece ser recomendada e accionada nas escolas sem uma motivação descomprometida e livre de interesses próprios. O empreendedorismo é inserido nas escolas mediante projectos e acções com um *discurso* aparentemente correcto, mas será isso suficiente ou pertinente? De facto, a “gramática da escola”¹²⁹ parece continuar a ser uma realidade pouco empreendedora na sua essência. Não será essa uma realidade contraproducente?

Nesta fase da investigação importa compreender e aprofundar os processos de aprendizagem e as possibilidades de aplicação das teorias do empreendedorismo na educação.

3.2 O Processo e os Métodos de Aprendizagem

*"Experiência não é o que te acontece, experiência é o que tu fazes com o que te acontece."*¹³⁰

O processo de empreendedorismo é, em si mesmo, um processo contínuo de aprendizagem. A atenção dispendida pelo empreendedor produz uma descoberta que, por si só, é a aprendizagem de uma nova oportunidade¹³¹. A acção que é tomada sobre a descoberta permite aprofundar o conhecimento e a própria aprendizagem.

A investigação do campo conta com vários estudos que abordam a questão de saber se o empreendedorismo pode ser ensinado, ou não. Por outras palavras

¹²⁷ Bertrand (2001:227).

¹²⁸ Bertrand (2001:227).

¹²⁹ Referência na Introdução, página 6.

¹³⁰ Epictetus referido em Krueger (2007:129).

¹³¹ Harper (1994, 1996, 1998) referido em Acs & Audretsch (eds.), 2003, cap. V.

procura-se perceber se os empreendedores nascem por si mesmos ou podem ser ensinados¹³².

Por um lado, existem investigadores que defendem que o empreendedorismo refere-se a características inatas e que, por isso, não pode ser ensinado¹³³ e, por outro lado, existem investigadores¹³⁴ que argumentam que a educação e os programas de treino em empreendedorismo apresentam um papel fundamental no desenvolvimento do mesmo e que, apesar de poderem não conduzir directamente à acção, podem fortalecer as capacidades empreendedoras¹³⁵. Wu & Jung (2008) defendem que podem ocorrer ambas as perspectivas, uma vez que existem empreendedores que são autodidactas e que, por si só, demonstram características de autonomia e de confiança, não necessitando de treino específico em empreendedorismo para avançar com as suas intenções. Contudo é defendido que podem sempre beneficiar de acções educativas empreendedoras.

Fayolle (2000) refere que as acções educativas em empreendedorismo revelam a crença generalizada de que é, de facto, possível desenvolver competências empreendedoras através de programas apropriados.

A psicologia de desenvolvimento cognitivo e o modelo construtivista da aprendizagem são a base de investigação de Krueger (2007) que explora a estrutura cognitiva profunda do pensamento empreendedor e o seu desenvolvimento na educação. O autor defende que é essencial estimular o pensamento empreendedor de um modo geral e que, para o fazer eficazmente, é necessário atingir as estruturas cognitivas mais profundas (ao mudarem reflectem diferentes representações e processamentos de informação). A mera transferência de informações é insuficiente para modificar o comportamento ou para influenciar a auto-eficácia. Esse é um

¹³² Fayolle, 2000.

¹³³ Ede, Calcich & Panigrahi, 1998; Sudikoff, 1994 referidos em Wu & Jung, 2008.

¹³⁴ Garavan & O'Conneide, 1994 referidos em Wu & Jung, 2008.

¹³⁵ Zinger, LeBrasseur & Zanibbi, 2001 referidos em Wu & Jung, 2008.

ponto crucial a ter em consideração no desenvolvimento do pensamento empreendedor.

Krueger (2007) defende um processo de mudança de uma base de conhecimento do tipo *principiante* ("novice") para o de *perito* ("expert"). Os conteúdos podem não mudar mas os *peritos* organizam e estruturam o conteúdo de um modo diferente e essa mudança manifesta-se significativamente nas estruturas cognitivas profundas. A figura seguinte ilustra o princípio da teoria de Krueger.

Figura 3. Construtivismo e Desenvolvimento Cognitivo Empreendedor¹³⁶



Um aspecto importante a salientar é o facto de considerar que, na sua generalidade, os *peritos* (incluindo empreendedores) *são feitos, não nascem feitos*¹³⁷.

Importa saber como funciona a estrutura de conhecimento dos *peritos* empreendedores sabendo de antemão o que salienta o autor: acções

¹³⁶ Krueger (2007:124).

¹³⁷ O autor apoia-se no trabalho de Ericsson & Charness (1994) que referem que a perícia parece ser aprendida apesar de, em alguns casos, ser inata.

empreendedoras têm por detrás intenções empreendedoras, que têm por detrás atitudes empreendedoras, que têm por detrás estruturas cognitivas profundas que, por sua vez, têm por detrás crenças profundas. Como ponto de partida Krueger¹³⁸ considera dois paradigmas fundamentais na teoria da educação¹³⁹ – o Modelo Tradicional (comportamentalista) e o Modelo Construtivista – e constata que os educadores de empreendedorismo tendem a cair na segunda opção. São descritos sucintamente do seguinte modo pelo autor:

(1) *Modelo Tradicional (comportamentalista)*: centrado na aprendizagem de factos através de métodos de memorização ou de repetição, baseado na aprendizagem das respostas, no controlo por parte dos professores e num elevado número de alunos. A pessoa aprende determinado facto que toma lugar na sua estrutura de conhecimento até vir outro facto e tomar o seu lugar.

(2) *Modelo Construtivista*: centrado na aprendizagem localizada em métodos pessoais de organização do conhecimento, de pesquisa de questões, na procura de uma aprendizagem no contexto diário (tentativa-erro) e no modo de alcançar uma mudança nas estruturas cognitivas. A aquisição de um novo conhecimento força a mudança na organização e na estrutura do conteúdo informativo, levando a pessoa a confrontar e resolver discrepâncias e contradições no seu conhecimento de base construído. Esta abordagem implica que se aprenda a aprender, pois os próprios alunos têm noção das mudanças e compreendem as mudanças que têm que fazer para evoluírem, ou seja, sabem como *conectar os pontos internos* de aprendizagem.

A abordagem da aprendizagem humana pelo modelo construtivista permite que seja a própria pessoa a dirigir a sua aprendizagem. Krueger refere um

¹³⁸ Krueger, 2007; Acs& Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

¹³⁹ Os paradigmas educacionais são aprofundados no capítulo seguinte.

estudo¹⁴⁰ que aponta para um aspecto muito importante relacionado com isso mesmo. Neste estudo denota-se que os empreendedores têm capacidades, acima da média, em relação à aprendizagem autónoma e existe uma forte preponderância para tenderem a considerar-se como auto-didactas. O paradigma tradicional choca, necessariamente, com esta tendência empreendedora.

Numa abordagem mais ampla e contextualizada Krueger (2007) defende a relação entre o paradigma educacional construtivista com o ensino em empreendedorismo. O autor resume a evolução do paradigma tradicional para o paradigma construtivista da aprendizagem (ver tabela seguinte).

Krueger alerta que apesar de ser, aparentemente, mais confortável (para alguns) a aplicação do paradigma tradicional, a aquisição de conhecimentos e de competências são insuficientes se não se sabe como, nem quando, nem onde, se pode empregar o conhecimento. Isso não pode “sustentar a aprendizagem mais complexa necessária para se tornar num perito, especialmente um perito empreendedor”¹⁴¹.

A aquisição de competências é um fenómeno crítico, no entanto a teoria da auto-eficácia alerta que para existir uma mudança real, mais do que adquirir competências, é necessário acreditar nessas competências. Krueger (2007) acrescenta que a teoria da aprendizagem social de Bandura segue o caminho construtivista pois considera a aprendizagem como um processo de mudança interactiva onde crenças e atitudes profundas se co-desenvolvem à medida que os estudantes adquirem, processam e organizam novo conhecimento. As crenças profundas são aprendidas e reaprendidas ao longo do tempo, mas estão tipicamente ligadas a crenças iniciais que as torna difíceis de mudar¹⁴².

¹⁴⁰ Guglielmino & Klatt, 1993 referido em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

¹⁴¹ Krueger (2007:126).

¹⁴² Krueger, Kickul, Gundry, & Verma, 2006 em Krueger, 2007.

A primeira etapa, segundo o autor, é o reconhecimento das crenças para que seja mais fácil questionar e modificar as mesmas.

O conhecimento empreendedor é sempre uma interpretação do próprio empreendedor. Este tem um código mental pessoal único, expresso nos seus modos usuais de acção e reacção aos acontecimentos do mercado¹⁴³. Por outras palavras, os empreendedores tendem a aprender o que estão preparados para aprender, sendo a atenção e o estado de alerta direccionado para o que estão à procura. O que demonstra a importância do sistema de relevância do empreendedor e parece indicar que o conhecimento é uma componente que se encontra no processo empreendedor e evolui dentro do mesmo.

Tabela 2. A Evolução da Pedagogia Moderna: Uma Visão Simplificada¹⁴⁴

Factor-chave da pedagogia	Pressuposto	Métodos/ Instrumentos
Centrado no professor	Professor transmite para estudantes passivos	Memorização (palestras sobre factos empreendedores)
Centrado no professor	Reconhece-se que a aprendizagem é um processo	Competências e exercícios (desenvolvimento de planos de negócios)
Centrado no aluno	Estudantes têm a “posse” da aprendizagem	Estudos de caso (avaliação de planos de negócios)
Centrado no aluno	A aprendizagem é localizada, os estudantes e professores são iguais	Aprendizagem centrada nos problemas (projectos de campo auto-geridos)

¹⁴³ Butos & Koppl, 1999 fundamentados em Hayek, 1952, referidos em Koppl & Minniti, Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V.

¹⁴⁴ Krueger (2007:126).

É necessário considerar o modo como os alunos processam a sua experiência (positiva ou negativa) e devem ser os próprios a fazê-lo a um nível profundo. Krueger (2007) fornece pistas para identificar crenças profundas, recomendando a integração de experiências de desenvolvimento para a melhoria da percepção da identidade empreendedora, que implica a pessoa ver-se a si própria como empreendedora.

A psicologia do desenvolvimento destaca as *experiências de desenvolvimento* (ver Figura 3, página 63) como sendo experiências que não mudam necessariamente o que se conhece, mas que actuam na forma como se estrutura o conhecimento e se olha para o mundo. Krueger¹⁴⁵ salienta que experiências importantes tidas na infância, em determinado nível, moldam atitudes, intenções e personalidades influenciando a pessoa. As situações problemáticas que decorrem em determinadas fases da vida são exemplos de experiências de desenvolvimento¹⁴⁶. Estas experiências não precisam de ser tão profundas quanto, por exemplo, a conversão em determinada religião ou uma *crise de meia-idade* mas são, sobretudo, experiências que estão no centro de como as pessoas aprendem, pois servem para modificar como se estrutura o próprio conhecimento.

O autor realça ainda a importância de se identificarem experiências críticas de desenvolvimento, mas percebendo que acima de tudo devem estar as lições aprendidas com as mesmas. Essas são a fonte das crenças profundas que estão ancoradas às recém-formadas estruturas cognitivas profundas¹⁴⁷. Os processos cognitivos não são lineares para todos os casos, podendo reflectir uma dualidade racional ou intuitiva. O que significa que,

¹⁴⁵ Bronfenbrenner, 1986; Elder, 1974; Elder, Pavalko, & Hastings, 1991; Erikson, 1980; McClelland, 1965, referido em Krueger, 2007.

¹⁴⁶ Erickson, 1980 referido em Krueger, 2007.

¹⁴⁷ Note-se que o estudo de McCall, Lombardo & McCauley, 1988 (referido em Krueger, 2007) refere que uma lição de desenvolvimento altamente positiva pode ser retirada de uma experiência terrível, assim como se pode retirar uma lição errada de uma experiência positiva.

dependendo da tendência pessoal do empreendedor, as intenções empreendedoras podem ser mais racionais/analíticas ou mais intuitivas¹⁴⁸. De facto é necessário ter em atenção que os diferentes estilos de empreendedores podem ter trajectórias de desenvolvimento diferentes mas que podem tocar-se de alguma forma.

Krueger (2007) refere estratégias em situações de aprendizagem que aplicam a resolução de problemas e que vão além do *aprender fazendo*, pois requerem que os estudantes passem para uma perspectiva mais activa e tomem pessoalmente (cognitivamente) a posse dos seus projectos. Resumem-se de seguida algumas estratégias específicas nesta área sugeridas pelo autor:

- (1) Os estudantes não respondem a questões, identificam primeiro as questões apropriadas. Por exemplo, em vez de terem a tarefa de escrever um plano de negócios de um cliente, os estudantes podem primeiro avaliar quais as tarefas apropriadas para resolver determinado problema do cliente;
- (2) Os estudantes são levados a estruturar o problema, os conhecimentos e as competências necessárias;
- (3) Os estudantes têm que lidar com situações de incerteza, pressões de tempo e exigências competitivas (o dia-a-dia típico de um empreendedor);
- (4) Os estudantes através da reflexão da situação são levados a aperceberem-se da necessidade de desenvolverem o seu papel enquanto empreendedores.

Kuehn (2008) destaca a proliferação de cursos em empreendedorismo e criação de pequenos negócios, e o amplo interesse de entidades do ensino superior nesta área. Adverte, no entanto, que estes cursos são oferecidos, muitas vezes, como componente central da *agenda empreendedora* e, muitas vezes, de um modo isolado (tal como se verifica no caso português referido anteriormente). De facto muitos programas enfatizam meramente aspectos

¹⁴⁸ Krueger & Kickul, 2006 referido em Krueger, 2007.

técnicos sobre como começar um negócio e, apesar de isso ser importante, é apenas uma parte do que é necessário.

O papel dominante da generalidade das pessoas em relação à entrada na faculdade é de que se pretende uma boa educação para conseguir um bom trabalho. E é com esta intenção em mente que os estudantes entram nas universidades: o cenário mais desejado e exequível para estes. O autor alerta ser importante que o ensino superior e a cultura, de um modo geral, esteja orientada para um percurso empreendedor e não somente para a procura de emprego. A difusão do espírito empreendedor parece ser uma questão crucial. É relevante perceber como pode ser implementado nas próprias escolas.

Nas turmas de empreendedorismo os métodos tradicionais são menos utilizados e são considerados menos eficazes do que as abordagens experienciais¹⁴⁹. A reflexão da realidade pela resolução de problemas é um dos métodos mais utilizados em escolas de empreendedorismo. Para além disso, existem já autores¹⁵⁰ que demonstram a importância da utilização de métodos que influenciam os mecanismos cognitivos e que estimulam os alunos a questionar os seus modelos mentais e a modificar o pensamento (tais como as histórias contrafactuais e os guias de acção especialista empreendedor referidos de seguida).

Algumas das metodologias mais populares utilizadas em escolas de empreendedorismo podem ser sintetizadas do seguinte modo¹⁵¹:

¹⁴⁹ Monroy, 1995 em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

¹⁵⁰ Baron, 2000; Gaglio, 2002; Mitchell et al, 2000 referidos em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

¹⁵¹ Referências aos métodos em Acs & Audretsch (eds.), 2003: (1) Covello & Hazelgren, 1995; Touchie, 1989; (9) Brockhaus, 1980; Dickson & Giglierano, 1986; McGrath, 1999; (10) H. Aldrich & Zimmer, 1986; Stewart, 1989 em MacKenzie et al, 2007. Outros destaques ao método (1): Redford, 2006; Kuehn, 2008.

- (1) *Planos de negócios* (método de ensino mais utilizado que implica o planeamento integral de um negócio);
- (2) *Estudos de caso* (casos de empresas americanas são mais comuns);
- (3) *Acções "sombra"* (observação de um profissional em acção)¹⁵²;
- (4) *Reflexão da aprendizagem* (levar os alunos a serem aprendizes autónomos e depois forçá-los a reflectirem sobre a sua aprendizagem);
- (5) *Discussões de turma*;
- (6) *Convidados especiais* (por exemplo administradores de empresas);
- (7) *Histórias contrafactuais*¹⁵³;
- (8) *Guias de acção especialista empreendedor*¹⁵⁴;
- (9) *Técnicas de gestão de risco*;
- (10) *Trabalho em rede*.

Krueger (2007) destaca ainda o método de ensino através de acções intencionais ("deliberate practice") que se refere a acções que levam o

¹⁵² Krueger & Hamilton, 1996. Original: "Shadowing".

¹⁵³ Byrne & Quelhas, 1999 afirmam que o pensamento contrafactual é um pensamento do domínio da cognição social, no âmbito da teoria dos modelos mentais (relacionado com a teoria da causalidade). Refere-se a representações mentais e processos cognitivos de raciocínio que permitem criar suposições sobre possibilidades e impossibilidades, incidindo sobre a mudança de um estado factual que, geralmente, é expresso através de uma frase condicional do tipo "se eu tivesse estudado mais, então, teria uma nota melhor". A investigação detectou já que a identificação de oportunidades reflecte, muitas vezes, competências relativamente sofisticadas de pensamento contrafactual e, com base nisso, faz-se já treino a estudantes em técnicas avançadas de pensamento contrafactual para aumentar as suas habilidades em identificar oportunidades (Gaglio, 2004; Saks & Gaglio, 2004 referidos em Krueger, 2007).

¹⁵⁴ Original: "Expert-script". Guia de acção é um termo comum da teoria cognitiva que pode ser considerado como o conjunto de representações mentais (comportamentais) de uma sequência de acção estereotipada que define uma situação conhecida. "Expert-script" são estruturas de conhecimento dinâmicas únicas, complexas e específicas, sugerindo Mitchell et al. (2009) que podem fornecer explicações de determinados comportamentos empreendedores, uma vez que as estruturas únicas de conhecimento dos empreendedores permitem-lhes processar a informação (nomeadamente de mercado) em sua vantagem e de um modo significativamente melhor do que não-especialistas/ não-empreendedores. É referido ainda que a investigação no campo do empreendedorismo permitiu identificar três diferentes tipos de guiões/ estruturas de conhecimento necessárias à concretização de uma iniciativa empreendedora: organização (contactos, relacionamentos, recursos e meios necessários), predisposição (empenho num relacionamento económico), habilidade (capacidades, competências, conhecimento, normas e atitudes necessárias). Referências em Mitchell et al., 2009.

estudante a exceder-se a si próprio, indo além da zona confortável de conhecimento.

Resumidamente denota-se que, independentemente, do método utilizado é essencial utilizar abordagens centradas nos alunos que, dentro de uma lógica inovadora e criativa, implicam o desenvolvimento das suas estruturas de pensamento empreendedor. Surgem algumas questões críticas transversais à presente investigação. Não se poderá ir além das metodologias *tipicamente* empreendedoras referidas? Qual poderá ser a forma mais completa e integrada de desenvolver o espírito empreendedor num contexto educativo?

3.3. A Aplicação das Teorias

“(...) em vez de apresentarmos explicitamente as nossas instruções, continuamos a presumir que os objectivos e os valores educacionais são evidentes. Reconhecemos a importância da ciência e da tecnologia, mas não ensinamos formas de pensar científicas, muito menos como desenvolver indivíduos com as competências sintetizadoras e criadoras essenciais para um progresso científico e tecnológico contínuo. E muitas vezes pensamos na ciência como o protótipo de todo o conhecimento, em vez de a encararmos como uma forma poderosa de compreender que precisa de ser complementada por perspectivas artísticas e humanísticas e talvez espirituais. Reconhecemos os factores da globalização – pelo menos quando nos são apresentados – mas ainda não descobrimos como preparar os jovens para que possam sobreviver e prosperar num mundo diferente de outro anteriormente conhecido ou imaginado.”¹⁵⁵

Krueger (2007) questiona alguns aspectos essenciais para a investigação presente. Que competências especiais, que tipos de treino, que experiências específicas, são de facto transformadoras para aumentar o pensamento empreendedor?

¹⁵⁵ Gardner (2008:27-28).

As *teorias das intenções* (referidas no ponto 2 do Capítulo I) assinalam que determinadas atitudes-chave e intenções baseadas na percepção fazem parte de um processo de aprendizagem que varia, necessariamente, de acordo com a pessoa e a situação¹⁵⁶. Os *modelos de intenções* referidos oferecem uma oportunidade para os educadores construírem melhor as experiências de aprendizagem que podem levar a mais *eventos empreendedores*¹⁵⁷.

A ciência cognitiva demonstra que as atitudes e as crenças que são reveladas à superfície espelham, também na sua origem, estruturas profundas que revelam o modo como se representa o conhecimento e como este está inter-relacionado. É de realçar que os mecanismos cognitivos de origem mais profunda, que categorizam a informação recebida, são específicos e diferentes para o caso dos empreendedores. Estes mecanismos influenciam e conduzem as suas intenções e podem ser desenvolvidos através de treino¹⁵⁸.

Segundo Krueger¹⁵⁹ ainda existe um longo caminho a percorrer na compreensão de *como* os empreendedores aprendem, contudo salienta que a compreensão do *porquê* pode influenciar o *como* em relação ao ensino e treino. Para ir além da superfície na abordagem ao pensamento empreendedor, as estruturas profundas, que influenciam o modo como se pensa, devem ser trabalhadas nas direcções apropriadas.

3.3.1. A Auto-eficácia

*"Aqueles que tiverem desenvolvido competências empreendedoras estarão melhor preparados para um mundo de constante mudança, e poderão ter opções mais interessantes no futuro."*¹⁶⁰

¹⁵⁶ Krueger & Brazeal, 1994.

¹⁵⁷ Krueger, Reilly & Carsrud, 2000.

¹⁵⁸ Bird, 1992, 1997; Stapleton & Stapleton, 1996 em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

Nota: mecanismos são referidos como "schema" e "schemata".

¹⁵⁹ Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. VI.

¹⁶⁰ Cooper, A., em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. II, p. 28.

Wilson et al. (2007)¹⁶¹ referem que indivíduos com elevado nível de auto-eficácia empreendedora têm intenções empreendedoras mais elevadas, acreditando que têm ideias mais viáveis de serem colocadas em prática (“actionable ideas”). A investigação nesta área desenvolveu-se de um modo notório e figuram já propostas e testes para intervenções educativas ou formativas, no sentido de aumentar o nível de auto-eficácia empreendedora¹⁶².

Um dos estudos¹⁶³ evidencia que um programa de educação em empreendedorismo bem desenhado e sucedido deve dar uma noção realista do que implica começar um negócio, deve dar as competências necessárias e também a auto-confiança de que é alcançável e, acima de tudo, deve promover melhorias em termos da auto-eficácia¹⁶⁴.

McGee et al. (2009) sugerem que um programa de educação em empreendedorismo deve ter em consideração a natureza multi-dimensional e sequencial das tarefas empreendedoras. Concentrando os estudos em empreendedores que estão a começar a sua actividade, denotam que o desenvolvimento da auto-eficácia empreendedora começa com uma fase de *inspiração* e depois de *transpiração*, aumentando a sua confiança nas tarefas seguintes à medida do desenrolar do processo. Os investigadores sugerem que as actividades empreendedoras sigam o mesmo padrão e integrem as actividades dos dois tipos:

¹⁶¹ Referências a estudos de Chen et al., 1998; DeNoble et al., 1999; Krueger, Reilly, & Carsrud, 2000; Scott & Twomey, 1988; Segal, Borgia, & Schoenfeld, 2002; Wang, Wong & Lu, 2002.

¹⁶² Baughn et al., 2006; Cox, Mueller, & Moss, 2002; Erikson, 2002; Florin et al., 2007; Wilson et al., 2007 referidos em McGee et al., 2009.

¹⁶³ Estudo de Wilson, F. et al., 2007 referido em McGee et al, 2009.

¹⁶⁴ É necessário realçar, no entanto, que pode existir uma relação negativa entre a educação e a auto-eficácia que pode estar relacionada com o facto dos alunos serem expostos, pela primeira vez, às complexidades de começar um negócio (Cox et al., 2002 referidos em Wilson et al, 2007).

(1) "*Inspiração*": visualização de sucesso e identificação de uma nova ideia de produto ou serviço;

(2) "*Transpiração*": competências de implementação tais como o planeamento, a mobilização de recursos, a gestão de pessoas e a gestão financeira da iniciativa.

Wilson et al. (2007) defendem que a sequência de experiências educativas em empreendedorismo devem ser pensadas de um modo holístico e programático. Nesta linha de abordagem verifica-se que as crenças de auto-eficácia influenciam vários factores determinantes no desenvolvimento do espírito empreendedor¹⁶⁵, tais como:

- Aspirações;
- Força dos compromissos a estas aspirações;
- Nível de motivação e perseverança face a dificuldades e contrariedades;
- Resiliência à adversidade;
- Atribuições causais para sucessos e falhanços;
- Vulnerabilidade ao stress e a depressões.

O processo de tomada de decisão envolve estes factores e é influenciado pela eficácia percebida na determinação das diferentes opções¹⁶⁶. O pensamento crítico é determinante na ponderação destas alternativas:

- a) Qual é a informação recolhida?
- b) Como são pesados os factores a considerar?
- c) É dada relevância às oportunidades e aos riscos de determinadas conquistas?
- d) Até que ponto as decisões são abaladas pela limitação ou extensão da perspectiva temporal?

¹⁶⁵ Bandura 1995, 1997; Locke & Latham 1990; Maddux, 1995; Schwarzer, 1993; Zimmerman & Schunk 1989 referidos em Bandura et al., 2001.

¹⁶⁶ Bandura, 1997; Blustein, 1989; Eppel, Bandura, & Zimbardo, 1999; Kreuger & Dickson, 1993, 1994; Urekami, 1996 referidos em Bandura et al., 2001.

Bandura et al. (2001) salientam que o processo de tomada de decisão é contínuo, uma vez que têm que ser tomadas decisões nas restantes fases após a opção de agir. A implementação da decisão e a persistência na mesma, especialmente perante dificuldades, são aspectos essenciais na teoria de tomada de decisão que se apoiam nas crenças de auto-eficácia. Os alunos com elevada auto-eficácia percebida não só agem de acordo com preferências cognitivas, como as mantêm em fases difíceis, preparando-se para ocupações desafiantes no futuro¹⁶⁷.

Kuehn (2008) resume quatro componentes essenciais na aprendizagem, pela aplicação de conceitos de Bandura, e relaciona-os com a aprendizagem do empreendedorismo:

- (1) Atenção;
- (2) Retenção;
- (3) Reprodução;
- (4) Motivação.

(1) *Atenção*: o impacto da intervenção pode aumentar ou diminuir consoante o nível de atenção dos alunos. São vários os factores que contribuem para isso, como sejam factores psicológicos, mentais ou físicos do observador. A utilização de vídeos e estudos de casos pode exercer um impacto positivo na formação de crenças de eficácia.

(2) *Retenção*: está relacionada com a recordação daquilo a que o observador prestou atenção. Envolve faculdades cognitivas tais como a codificação simbólica, as imagens mentais, a organização, a imitação e o ensaio mental e físico dos comportamentos/atitudes do modelo.

(3) *Reprodução*: refere-se à passagem da fase mental à acção. É útil reforçar a atenção para a concretização das acções e procurar implementá-las de

¹⁶⁷ Lent et al., 1986, 1987 referido em Bandura et al., 2001.

alguma forma, por exemplo, realizando uma listagem do que existe para fazer no próprio dia. A realização de um plano de negócios é outro exemplo muito utilizado, já salientado, pois permite ao aluno praticar conceitos e técnicas numa iniciativa de negócio proposta.

(4) *Motivação*: relaciona-se com a predisposição do aluno para incorporar a aprendizagem experienciada na sua vida. Reconhece-se que ver e praticar activamente no contexto educativo, não é o mesmo do que fazê-lo na vida real. Kuehn (2008) considera importante testar a transferência da aprendizagem para a realidade e essa aplicação poderá ser feita com a ajuda de estágios ou projectos de consultoria dos alunos.

Os processos de tomada de decisão requerem auto-confiança nas capacidades pessoais para o sucesso da concretização de uma tarefa específica. Esta confiança advém de vários aspectos, sendo os quatro primeiros considerados determinantes¹⁶⁸:

- a) Experiências directas ("mastery experiences");
- b) Modelos credíveis;
- c) Persuasões sociais;
- d) Julgamentos de estados psicológicos pessoais;
- e) Incentivos;
- f) Experiências vicariantes.

a) *Experiências directas*: o *aprender fazendo* parece ser essencial na determinação da auto-confiança para executar no futuro determinadas tarefas com sucesso, sobretudo se forem percebidas como similares ou relacionadas¹⁶⁹. A mudança de comportamentos é potenciada quando as pessoas trabalham sem ajuda ou sobre sugestões *invisíveis*, convencendo-se

¹⁶⁸ Bandura, 1992 referido em Wilson et al, 2007.

¹⁶⁹ Cox, Mueller, & Moss, 2002 referidos em Wilson et al., 2007.

a si próprias das suas capacidades pessoais¹⁷⁰. Dessa forma devem ser criadas oportunidades para conquistas autónomas e em circunstâncias variadas, para que a eficácia pessoal seja fortemente substanciada e se possa facilitar a sua generalização. As mudanças consistentes são facilitadas pelo domínio de situações numa primeira fase através de ajuda, depois retirando o apoio externo (para verificar eficácia pessoal), e finalmente através da autonomia pessoal (para fortificar e generalizar as auto-percepções de eficácia).

b) *Modelos credíveis*: a utilização de modelos ajuda as pessoas a formarem julgamentos sobre as suas capacidades através da comparação pessoal¹⁷¹. Proporcionar modelos credíveis de comportamentos críticos é útil, mas é necessário ter em atenção que se os modelos não forem credíveis podem reduzir a auto-eficácia.

c) *Persuasões sociais*: a melhoria dos níveis de auto-eficácia acontece através do encorajamento positivo e das respostas recebidas por parte de professores e instrutores. O apoio psicológico e emocional é fundamental. Para que potenciais empreendedores formulem as suas intenções é necessário que não sejam detidos por obstáculos aparentes. A comunidade deve evitar atitudes intimidatórias ou situações de desamparo que levam a uma percepção de incapacidade para a auto-ajuda¹⁷² (o género e a etnicidade são factores de risco¹⁷³).

d) *Julgamentos de estados psicológicos pessoais*: relacionam-se com o auto-conhecimento e com a percepção crítica de cada pessoa em cada situação.

¹⁷⁰ Kopel & Arkowitz, 1975 referidos em Bandura, 1986.

¹⁷¹ Cox et al., 2002 referidos em Wilson et al., 2007.

¹⁷² Rabow, Berkman & Kessler, 1983 referidos em Krueger & Brazeal, 1994.

¹⁷³ Hackett, Betz, Casas & Rocha-Singh, 1992 referidos em Krueger & Brazeal, 1994.

e) *Incentivos*: os incentivos têm o seu papel influenciador nas motivações e nas acções das pessoas, conferindo estabilidade às conquistas pessoais. Contudo é de realçar a importância, já referida, dos incentivos derivados da eficácia e da satisfação pessoal, bem como dos benefícios pessoais resultantes do domínio de certas situações¹⁷⁴.

f) *Experiências vicariantes*: a verificação de que as acções de outras pessoas produzem bons resultados possibilita aumentar a probabilidade dos observadores se comportarem do mesmo modo. Estas experiências actuam sobre as expectativas dos resultados que levam à acção e afectam o julgamento das capacidades pessoais¹⁷⁵. O efeito de grupo é determinante pois multiplica os efeitos do sucedido, ajudando os observadores a identificarem aspectos relevantes e a captarem a lógica de base¹⁷⁶. Contudo as recompensas observadas revelam ter pouco impacto e não são facilmente adoptadas quando a conduta do modelo é inapropriada em termos do sexo, *status* ou papel social dos observadores¹⁷⁷. Kuehn (2008) realça que os resultados observados têm que ter valor pessoal pois corre-se o risco de não exercerem uma forte motivação.

Resumidamente constata-se que a auto-eficácia pode, e deve, ser desenvolvida em contextos educativos, com vista à melhoria do potencial empreendedor. Os aspectos salientados nesta fase contribuem para a definição do melhor caminho de construção desse potencial.

¹⁷⁴ Bandura, 1986.

¹⁷⁵ Brown & Inoue, 1978 referidos em Bandura, 1986.

¹⁷⁶ Bandura 1971; Rosenthal & Zimmerman 1978 referidos em Bandura, 1986.

¹⁷⁷ Bandura 1965; Dubanoski 1967 referidos em Bandura, 1986.

3.3.2. As Necessidades de Realização

McClelland (1961) complementa a teoria das necessidades de realização (destacada anteriormente) com exemplos de desenvolvimento educativo que se passam a evidenciar: experiências directas, apoio parental e orientações ao nível *macro*.

a) *Experiências directas*: o treino através de experiências directas promove elevados níveis de necessidade de realização desde que não existam atitudes de restrição, autoritarismo ou *rejeição* geral, por parte dos Pais das crianças. O autor clarifica que a tomada de decisões por parte das crianças deve ocorrer à medida do seu crescimento, nem demasiado cedo quando ainda não existem competências, nem demasiado tarde quando já se interiorizaram as normas como sendo suas. O interesse em aumentar os níveis de auto-confiança, independência e domínio por parte das crianças deve reflectir-se numa decisão coerente (uma criança pode ser *empurrada* demasiado cedo como acontece, geralmente, em famílias mais pobres ou pode ser *puxada* demasiado tarde como acontece, geralmente, em famílias de classe média).

b) *Apoio parental*: o comportamento parental deve proporcionar um crescimento equilibrado e sustentado dos níveis de necessidade de realização das crianças¹⁷⁸.

c) *Orientações ao nível macro*: o autor recomenda que a um nível *macro* – agências ou governo – sejam ultrapassadas as orientações tradicionais e se procure uma lógica de orientação social (não individualista). Esta mudança pode fazer aumentar, de um modo geral, os níveis de necessidade de realização e providenciar uma melhor alocação dos recursos existentes.

¹⁷⁸ McClelland, 1961:351-352 refere um estudo de Rosen & D'Andrade (1959) que aborda os níveis de necessidade de realização em crianças e sua relação parental (referido seguidamente).

McClelland (1961) realça a importância de existir uma opinião pública bem informada (evidencia o papel dos meios de comunicação), de haver uma emancipação generalizada da mulher (emprego fora de casa) e de existir o treino de professores (sobretudo para os níveis primários). A formação tem a finalidade de desenvolver a responsabilização das crianças em relação aos outros. Esta responsabilização aumenta através do trabalho de grupo, da participação em actividades extra-curriculares ou através da participação em projectos educativos específicos.

McClelland reforça que fazer com que a criança preste, desde cedo, mais atenção aos outros, através de actividades de grupo, parece ser uma das pedras basilares da democracia política e do desenvolvimento económico.

3.3.3. As Aspirações Profissionais

“A moderna educação está a tornar-nos em entidades sem pensamento; faz muito pouco para nos ajudar a encontrar a nossa vocação individual.”

“Descobrir o que realmente gostas de fazer é uma das coisas mais difíceis. Isso faz parte da educação. (...) A educação correcta é ajudar-te a descobrires por ti próprio o que realmente, em todo o teu coração, gostas de fazer. Não interessa o que seja, seja cozinhar, ou ser um jardineiro, mas algo em que colocas a tua mente, o teu coração.”¹⁷⁹

No contexto actual a pessoa é definida pelo que faz e não, necessariamente, pelo que é. A dimensão profissional está amplamente valorizada e o discurso comum é o reflexo disso mesmo, tal como se denota pela questão convencional – “Quem és tu?” – que obtém como resposta – “Eu sou advogada”. Denota-se um desequilíbrio e desvalorização da dimensão do que

¹⁷⁹ Krishnamurti, 1964, 1974 referido por Scott H. Forbes em <http://infed.org/thinkers/et-krish.htm>

a pessoa é, em detrimento do que a pessoa faz mas, tal como argumenta Krishnamurti, a lógica não deverá consistir no *fazer é ser*, mas no *ser é fazer*¹⁸⁰.

As aspirações pessoais nascem, geralmente, do treino pela procura e conquista de ganhos e vantagens pessoais, e pela luta individual constante por segurança e conforto. Mais do que vocações ou descobertas interiores procuram-se carreiras que se adaptem às exigências socioculturais e políticas (ou familiares). O próprio espírito empreendedor chega a ser entendido como uma necessidade de desenvolvimento económico. As aspirações do nível *macro* repercutem-se nas aspirações educativas e nos seus agentes – alunos e professores. Este assunto é abordado ao longo de toda a investigação e, neste ponto, cumpre entender quais são os aspectos que influenciam as aspirações profissionais para que melhor se possa compreender todo o cenário.

Segundo argumenta Fayolle¹⁸¹ as preferências em termos de carreira estão baseadas em valores como o sentimento de realização, a segurança que o trabalho confere e a oportunidade para adquirir competências e técnicas. O autor salienta que as potenciais carreiras podem parecer atractivas ou realizáveis, em graus diversos, dependendo do estrato social, da experiência pessoal/educacional e das atitudes predominantes.

Segundo Bandura et al. (2001) a percepção das crianças em termos académicos, sociais e de eficácia auto-regulada influencia o tipo de actividades ocupacionais a que se julgam, elas próprias, preparadas para prosseguir eficazmente.

A eficácia percebida pela criança é o factor-chave para a sua percepção de auto-eficácia ocupacional e para a escolha de preferência de um trabalho

¹⁸⁰ Krishnamurti, 1956 referido por Scott H. Forbes em <http://www.infed.org/thinkers/et-krish.htm>

¹⁸¹ Brenner, Pringle & Greenhaus, 1991 referidos em Fayolle, 2000.

para a sua vida. É referido que as pessoas, na sua generalidade, não têm em conta ocupações que consideram estar além das suas capacidades, por muito que sejam ocupações atractivas.

O estudo de Bandura et al. (2001)¹⁸² procura aprofundar as origens sociocognitivas multifacetadas da crença sobre a sua eficácia ocupacional e o seu papel determinante nas opções de carreira (numa fase crítica de transição educacional). Constata-se que as pessoas actuam sobre as crenças do que conseguem fazer mediante os resultados mais prováveis dos vários cursos de acção¹⁸³.

Os autores chamam a atenção para o facto do processo de desenvolvimento das crianças, no que se respeita às suas trajectórias profissionais, estar a ser *cristalizado* demasiado cedo. Sugerem uma construção positiva de auto-eficácia em idades mais novas através, por exemplo, da moldagem com experiências directas apoiadas.

Os autores recomendam que sejam desenvolvidos esforços sociais em relação às expectativas, crenças e práticas sociais nos vários contextos (casa, escola, meios de comunicação, trabalho), com o intuito de diminuir os impedimentos institucionais e aumentar as eficácias e as aspirações pessoais. Estes esforços contribuem para reconhecer e aproveitar, o mais possível, os talentos individuais de cada pessoa¹⁸⁴.

A auto-eficácia ocupacional percebida, em termos de diferenças de género, segue uma lógica tradicional e estereotipada quanto às opções de

¹⁸² O modelo conceptual proposto sobre a auto-eficácia em termos de escolha de carreira testa a influência dos seguintes aspectos (estrutura causal relacionada): socioeconómicos, familiares, factores de referência pessoal e realização académica. Segundo o estudo da teoria da cognição social, a eficácia percebida e as aspirações não oferecem a explicação completa para todas as acções tomadas, pois funcionam em conjunto com outros factores sócio-cognitivos, como é o caso dos benefícios percebidos (expectativas materiais, benefícios sociais e resultados auto-valorativos).

¹⁸³ Bandura, 1997; Lent et al., 1994 referidos em Bandura et al., 2001.

¹⁸⁴ É sugerida a remoção de barreiras estereotipadas de género e a abertura das opções de carreira às mulheres (Betz, 1989 referido em Bandura, 2001).

trabalho¹⁸⁵. Verifica-se que a identidade empreendedora apresenta diferenças de auto-eficácia devido a questões sociais, existindo níveis menores de auto-eficácia em grupos minoritários, nomeadamente jovens mulheres e mulheres de etnia africana¹⁸⁶.

Bandura (1986) realça que os homens são geralmente associados a papéis de direcção e a empreendedores e as mulheres a papéis de subordinação, dependentes e com menor *status* profissional.

A importância da utilização de modelos não estereotipados é essencial, desde cedo, pois reduz os papéis de género diferenciadores, expande as aspirações das crianças e a amplitude de opções que consideram para o seu género¹⁸⁷.

As implicações sociais de aspectos desvantajosos¹⁸⁸ contribuem para que as mulheres não realizem todo o seu potencial e não contribuam de um modo veemente para a vida científica e económica da sociedade. Este é um problema social e não pessoal, alertam Bandura et al. (2001). Os autores realçam que as mulheres que têm uma visão mais igualitária dos papéis femininos revelam um sentido de eficácia superior para ocupações tradicionalmente masculinas e perseguem esse tipo de carreiras mais

¹⁸⁵ Betz & Hackett, 1983; Hackett, 1995; Lucas, Wanberg, & Zytowski, 1997; Matsui, Ikeda, & Ohnishi, 1989 referidos em Bandura, 2001.

¹⁸⁶ Kickul, Wilson, & Marlino, 2004 referência em Krueger, 2007. O autor salienta que a literatura da psicologia vocacional provou já, que ao nível do género e da etnia, as diferenças em termos de intenções e escolha de carreira são explicadas por diferenças nos níveis de auto-eficácia (referência ao estudo de Lent et al., 1994).

¹⁸⁷ Flerx, Fiddles & Rogers 1976; Asbhy & Wittmaeir, 1978; O'Bryant & Corder-Bolz, 1978 referidos em Bandura, 2001.

¹⁸⁸ O estudo de Wilson et al., 2007 refere vários dados que evidenciam a necessidade de se investir na educação de jovens mulheres em empreendedorismo para colmatar discrepâncias desvantajosas por natureza:

- a) As mulheres têm uma probabilidade maior de limitar as suas escolhas profissionais devido a uma menor autoconfiança do que os homens;
- b) A auto-eficácia empreendedora tem um efeito mais forte no interesse numa carreira empreendedora nas raparigas adolescentes do que nos rapazes;
- c) O papel da educação na auto-eficácia empreendedora sugere que a educação apresenta um papel mais significativo para as mulheres do que para os homens.

Nota: O estudo de Marlino & Wilson, 2003 apresenta dados interessantes que apontam no mesmo sentido.

vezes¹⁸⁹. As mulheres podem, de facto, construir diferentes identidades e futuros para si mesmo. A educação deve assumir o seu papel moderador e activo nessa construção.

Esses são aspectos a ter em consideração no campo educativo vocacional no sentido da promoção de igualdade de oportunidades para todos. Contudo considera-se que a procura da vocação pessoal deve ir além da procura de uma profissão.

“(...) vida significa, por último, tomar a responsabilidade de descobrir a resposta correcta para os seus problemas e cumprir essas tarefas que são constantemente colocadas a cada ser humano.”¹⁹⁰

Segundo Vitor Frankl (1985) mais do que procurar o significado ou o sentido da vida é necessário sentir o que a vida espera de cada pessoa em cada momento. O autor evidencia as palavras de Nietzsche de que: “Aquele que tem um *porquê* para viver pode aguentar com praticamente qualquer *como*.”¹⁹¹

O sucesso segundo Frankl (1985) não se procura ou persegue, simplesmente acontece, tal como a felicidade. A maior preocupação do ser humano consiste na satisfação do significado da sua vida, o que pode gerar alguma tensão interior mas que faz parte do próprio processo. O autor relaciona estes aspectos com os resultados de um estudo realizado com estudantes americanos quanto às suas aspirações para o futuro¹⁹²: 16% dizem que ganhar dinheiro é muito importante; 78% dizem que o seu principal objectivo é descobrir um propósito e um significado para as suas vidas.

¹⁸⁹ Hackett, 1985 referidos em Bandura et al., 2001.

¹⁹⁰ Frankl (1985:98).

¹⁹¹ Frankl (1985:97). Logoterapia – Terapia do Significado – foi desenvolvida por Viktor Frankl.

¹⁹² Frankl (1985:122).

Apesar destes resultados o autor alerta que, na generalidade, existe um *vazio existencial* que se denota pelo estado geral de apatia e conformismo, muitas vezes mascarado pela procura de poder ou pela satisfação de desejos de prazer. Realça o facto do ser humano apontar e direccionar-se sempre para algo que está fora de si. Contudo quando a pessoa se esquece de si própria, entregando-se a algo ou alguém, mais humana se torna e mais se realiza.

A responsabilidade que as pessoas assumem perante a vida é a essência do ser humano, segundo Frankl. Essa responsabilidade é a descoberta do mundo através da “auto-transcendência da existência humana”¹⁹³. De acordo com o autor pode descobrir-se o significado da vida de três modos diferentes:

- a) Através da criação de um trabalho ou realização de uma façanha;
- b) Através da experimentação de algo (bondade, verdade, beleza, natureza, cultura) ou o encontro de alguém (amando a sua unicidade);
- c) Através da atitude tomada perante um sofrimento inevitável.

Frankl defende, tal como outros autores com uma visão holística, que o ser humano não existe simplesmente, mas decide sempre qual será a sua existência, ou seja, aquilo que será no momento presente e seguinte. A capacidade de mudança individual existe, mas as previsões do futuro são baseadas nas condições biológicas, psicológicas e sociais. Nesse sentido, é vital que se criem as condições para desenvolver a capacidade de mudança de cada ser a cada momento. Ao fazer isso, a educação estará a desenvolver a capacidade de cada pessoa empreender responsabilmente o seu papel único no mundo.

Mas como defender os estudantes e os próprios professores contra o niilismo que não atribui significado a nada? Não será esta uma das missões

¹⁹³ Frankl (1985:133).

fundamentais da educação? Nesse sentido qual poderá ser o papel dos Pais e dos professores?

Um aspecto essencial que importa realçar é a influência da família, nomeadamente, da mãe e do pai, nas aspirações dos alunos. O desenvolvimento cognitivo humano está integrado inevitavelmente num contexto social altamente complexo¹⁹⁴ e a família faz parte integrante do mesmo.

A perspectiva que se tem da escola tem mudado necessariamente com o tempo, tendo vindo a ser marcada pela sua massificação e pela lógica de mercado¹⁹⁵. As exigências e as pressões dos Pais reforçam, cada vez mais, a importância da *excelência académica* no sentido de uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Para além da família, outras experiências de vida – lazer, trabalho – apresentam um papel influenciador que, muitas vezes, prevê as preferências vocacionais¹⁹⁶. Existem já investigações que sugerem o papel positivo das empresas familiares que levam a atitudes e intenções para o empreendedorismo¹⁹⁷.

Fayolle (2000) faz referência a vários estudos e dados que revelam a importância de jovens terem familiares empreendedores no seu percurso profissional. O autor refere estatísticas oficiais¹⁹⁸ que revelam que ter um pai ou uma mãe que gere o seu próprio negócio duplica ou triplica a probabilidade dos filhos se tornarem empreendedores. Um outro estudo referido revela que estudantes cujos Pais são empreendedores têm uma forte preferência em começar o seu próprio negócio, ao mesmo tempo que têm

¹⁹⁴ Bronfenbrenner, 1986 referido em Krueger, 2007.

¹⁹⁵ Barroso, 2005.

¹⁹⁶ Smart, 1989; Lent, Brown, & Hackett, 1994 referidos em referidos em Krueger, 2007.

¹⁹⁷ Delmar & Gunnarsson, 2000; Laferre, 2001; Stavrou, 1999 referidos em Krueger, 2007.

¹⁹⁸ "Instituto Nacional de Estatística e Estudos Económicos" Francês (INSEE), 1997.

uma correspondente aversão em ter uma posição enquanto empregado numa grande empresa¹⁹⁹.

A investigação de Rosen & D'Andrade (1959)²⁰⁰ segue os fundamentos de McClelland e integra vários níveis de análise comportamental realçando, acima de tudo, a importância do envolvimento dos Pais a três níveis:

- (1) Padrão de excelência;
- (2) Afeição;
- (3) Autoritarismo.

(1) *Padrão de excelência*: o nível de aspiração de Pais de crianças com elevados níveis de realização é superior ao de Pais de crianças com baixos níveis de necessidade de realização. Os primeiros estabelecem padrões de excelência superiores, esperam mais dos seus filhos, e são menos indulgentes contribuindo, por esta via, para o reforço dos índices de realização dos descendentes.

(2) *Afeição*: refere-se à "combinação de actos de tensão positiva e avaliação positiva que indicam na generalidade comportamentos agradáveis, alegres, aliviadores de ansiedade, riso-brincadeira (...) e providenciam uma quantidade de afectos positivos que os pais demonstram quando a criança está a trabalhar"²⁰¹. Os resultados vão ao encontro do factor anterior, e destacam o envolvimento emocional das mães que contribuem para o sucesso dos seus filhos com elevados níveis de realização.

(3) *Autoritarismo*: advertir ou dominar a criança revela resultados diferentes consoante são realizados por parte da mãe ou por parte do pai. Na generalidade as mães de crianças com elevados níveis de necessidade de

¹⁹⁹ Estudo de Scott & Twomey (1988) referido em Fayolle, 2000.

²⁰⁰ McClelland (1961:351-352).

²⁰¹ McClelland (1961:352). Neste estudo são comparados dados de Pais de crianças com elevados níveis de realização e de crianças com baixos níveis de realização.

realização revelam-se mais autoritárias, tanto quanto se mostram mais calorosas do que as outras mães. Os pais correspondentes revelam uma atitude menos dominadora do que os pais de crianças com baixos níveis de realização.

Outros estudos salientam igualmente este fenómeno de que um comportamento mais rígido e autoritário por parte do pai pode baixar os níveis de necessidade de realização dos filhos. Em paralelo, as mães de crianças com baixos níveis de realização revelam maior obediência, simpatia e conformismo, mas não encorajam as crianças a estabelecerem padrões de excelência ou de conquista por si mesmo.

Quanto aos processos de tomada de decisão verifica-se que os pais de crianças com baixos níveis de necessidade de realização têm uma tendência mais dominadora, dando direcções mais específicas sobre a abordagem dos filhos ao trabalho. As crianças revelam-se mais dependentes e, eventualmente, mais obedientes e responsáveis, mas não são encorajadas para a autonomia.

O papel da família é determinante no desenvolvimento integral do espírito empreendedor das crianças. Os Pais devem assumir a sua responsabilidade e o seu papel activo na criação de um ambiente *nutritivo* que potencie a verdadeira essência empreendedora dos seus filhos. É importante compreender de que modo esse papel dos Pais pode ser assumido no sistema educativo. As respostas vão surgindo no decorrer desta investigação.

“O professor deve ser uma pessoa de iniciativa em tudo o que é feito, grande ou pequeno. O professor deve ser aquele que é interessado no ser de todo o mundo e da humanidade. O professor deve ser aquele que nunca faz um compromisso no coração ou na mente que não seja verdadeiro. O professor nunca deve ficar estagnado ou tornar-se amargo.”²⁰²

O papel dos professores é de uma importância central no desenvolvimento de uma educação alternativa à visão tradicional. No caso específico da educação em empreendedorismo essa acção não podia deixar de ser crucial.

Segundo Krueger (2007) o papel dos educadores é ajudar os alunos empreendedores a tornarem-se empreendedores *peritos*. O autor realça que o campo do empreendedorismo tem um número invulgar de professores empreendedores. Mas não será que a generalidade das escolas deveriam ser compostas por professores empreendedores?

Segundo conclusões da própria Comissão Europeia (2006) o papel dos professores no desenvolvimento do empreendedorismo é um aspecto a desenvolver. As políticas nacionais devem reconhecer esse papel e apoiá-lo, sendo a formação dos próprios professores um ponto basilar. Conclusões apresentadas no relatório da Comissão Europeia (2006:38) defendem o treino de professores e o apoio às escolas:

- (1) O treino dos professores para o empreendedorismo é uma questão de política nacional e deve ser acrescentado à reforma do currículo nacional;
- (2) Os ministérios nacionais devem rever as necessidades financeiras para o treino de professores e mecanismos de suporte e criar condições para estimular o “empowerment” dos professores e das escolas;
- (3) Os governos nacionais devem reconhecer que o treino de professores em empreendedorismo é uma questão estratégica. Existe necessidade de monitorizar os programas de treino;

²⁰² Steiner (1997:10).

(4) Recomenda-se a criação de uma linha de acção para o treino de professores que faça parte do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida;

(5) As escolas devem criar incentivos para que os professores participem no seu contínuo desenvolvimento profissional.

Com o objectivo de aprofundar a perspectiva de intervenção dos professores deve compreender-se que a mudança ultrapassa a formação em empreendedorismo.

Muito dificilmente poderão os professores promover o empreendedorismo sem serem intrinsecamente empreendedores. Para serem intrinsecamente empreendedores e para que isso se reflecta na prática, não deverá existir uma mudança nas suas estruturas profundas de pensamento? Não deverá existir uma mudança na lógica de organização das escolas nesse sentido? Qual será a abordagem mais pertinente para o desenvolvimento de agentes educativos empreendedores?

Tal como defende Meirieu (2002) um novo caminho para a inovação impõe-se. O primeiro capítulo desta investigação apresenta as bases para a descoberta e o próximo capítulo aprofunda esse novo caminho.

CAPÍTULO II: A Educação Empreendedora

O Mundo Perfeito ²⁰³

*Deus das almas vagabundas, Deus fugido dos deuses, atende-me.
Tu, destino que proteges espíritos loucos e errantes como o meu, escuta-me.*

Vivo no meio de uma raça de homens perfeitos. Eu, o mais imperfeito de todos os homens. Eu, um caos humano, uma nebulosa de confusão, movo-me entre mundos perfeitos, entre povos regidos por leis exemplares, que seguem uma ordem pura; de pensamentos catalogados, de sonhos ordenados, de visões inscritas e registadas. As suas virtudes, meu Deus, estão medidas, os seus pecados estão calculados com peso e medida, e até os inumeráveis actos que acontecem no crepúsculo – o que não é pecado nem virtude – estão registados.

Aqui, os dias e as noites dividem-se em períodos exactos, e as estações são governadas por normas de precisão impecável. Comer, beber, dormir, vestir, e depois cansar-se. Tudo a seu tempo. Trabalhar, jogar, cantar, depois entregar-se ao descanso, tudo na hora que o relógio determina. Pensar e sentir de modo definido e programado depois de pensar e sentir quando certa estrela sobe ao longínquo horizonte. Roubar o vizinho com um sorriso, censurar com cautela, destruir uma alma com uma só palavra, queimar um corpo com um sopro, e a seguir lavar as mãos uma vez cumprida a tarefa diária. Amar de acordo com a ordem estabelecida, divertir-se segundo o que se combinou, adorar adequadamente os deuses, enganar o diabo com artifício e depois esquecer tudo como se a memória tivesse morrido. Imaginar com um fim determinado, projectar certas considerações, ser feliz com descrição, sofrer com nobreza, depois de esvaziar a taça para no dia seguinte poder enchê-la de novo.

Todas estas coisas, meu Deus, estão concebidas com precisão, criadas pela vontade, mantidas em cuidado, governadas com regras, dirigidas pela razão e

²⁰³ Gibran (2002:56-58).

depois mortas e enterradas. E até os seus túmulos salientes que moram na alma humana têm cada um o seu número e a sua marca.

É um mundo perfeito, um mundo de excelência consumada, um mundo de coisas supremas e maravilhosas. O fruto mais maduro do Paraíso, o pensamento que rege o universo. Mas, porque é que tenho que viver nele, meu Deus? Eu que sou a imatura semente de uma paixão insatisfeita, louco vendaval que não vai para Oriente, nem para Ocidente, fragmento aturdido de uma planeta que sucumbiu envolto em chamas. Porque estou eu aqui, meu Deus?

1. Os Paradigmas Socioculturais e os Paradigmas Educacionais

“Creio que volumes se têm escrito sobre ideais educativos, contudo a confusão é maior do que nunca. Não há nenhum método através do qual se educa uma criança a ser integrada e livre. (...) Educação no seu verdadeiro sentido é ajudar o indivíduo a ser maturo e livre, a florescer enormemente em amor e bondade. (...) Somente o amor pode levar à compreensão do outro. Onde existe amor existe uma comunhão instantânea com o outro, no mesmo nível e ao mesmo tempo. (...) a maioria dos professores que são idealistas puseram de parte o amor, e secaram as mentes e endureceram os corações. (...) Para estudar uma criança, a pessoa tem que estar alerta, atenta, auto-consciente, e isso requer muito mais inteligência e afeição do que encorajá-la a seguir um ideal.”²⁰⁴

As escolas são vistas enquanto sistemas humanos abertos e integrados num todo. A sistematização do enquadramento sociocultural paradigmático e educacional revela-se importante para uma melhor compreensão da dialéctica entre a sociedade e a escola. Para realizar este enquadramento opta-se pela classificação sistematizada de Bertrand & Valois (1994) por revelar uma visão contextual profunda e multifacetada, adequada à

²⁰⁴ Krishnamurti (1981:21-22).

problemática em causa. Segundo os autores o paradigma²⁰⁵ sociocultural “remete essencialmente para a acção exercida pela sociedade, a partir da sua actividade, sobre as suas práticas sociais e culturais”²⁰⁶ e evidenciam quatro paradigmas socioculturais: industrial (paradigma dominante), existencial, dialéctica social e simbiosinérgico. A definição resulta da combinação de diversos componentes tais como a concepção do conhecimento, a concepção das relações entre a pessoa/sociedade/natureza, os valores e interesses, a forma de executar e o significado global da actividade humana.

Os autores estabelecem a relação entre os paradigmas socioculturais e os modelos educacionais correspondentes. O paradigma educacional, segundo os autores, é visto como a ponte entre o paradigma sociocultural e as práticas pedagógicas vigentes. Esta relação tem um carácter dialéctico e bidireccional pois, por um lado, permite a passagem das exigências da sociedade à organização educativa e, por outro lado, possibilita transmitir os resultados da reflexão e da prática pedagógica educativa à sociedade.

É importante salientar que as organizações educativas têm o poder de mudar e de escolher um paradigma educacional diferente do paradigma dominante, e desenvolver contra-paradigmas. Utilizando uma abordagem sistémica verifica-se que os processos e as transformações são um aspecto fundamental de qualquer organização sendo, por isso, determinante o modo como se processam os fluxos de informação que atravessam o sistema educativo.

Bertrand & Valois (1994) identificam para cada paradigma sociocultural, os paradigmas educacionais e as abordagens pedagógicas correspondentes, sintetizadas na tabela seguinte.

²⁰⁵ Adaptação da noção de paradigma de Khun (1962,1970,1972) por Bertrand & Valois, 1994.

²⁰⁶ Bertrand & Valois (1994:50).

Tabela 1. Sinopse dos Paradigmas Socioculturais e Educacionais²⁰⁷

Paradigmas Socioculturais (1)	Paradigmas Educacionais				
	Dimensão Normativa	Dimensão Exemplar	Enfoque Principal	Teorias Contemporâneas da Educação (Principais Modelos)	
Paradigma Racional Industrial	Paradigma Racional	Abordagem Mecanicista	Transmissão de conhecimentos e valores dominantes	Teorias Acadêmicas (2)	
Paradigma Existencial	Paradigma Humanista	Abordagem Orgânica	Eficácia da comunicação educativa	Teorias Personalistas & Teorias Psicocognitivas (3)	
Paradigma da Dialéctica Social	Paradigma Sociointeraccional	Abordagem da Autogestão Pedagógica	Desenvolvimento da pessoa	Abolição da exploração entre as pessoas	Teorias Sociais & Teorias Sociocognitivas (4)
Paradigma Simbiosinérgico	Paradigma Inventivo	Abordagem da Pedagogia Social de Autodesenvolvimento	Construção de comunidades de pessoas	Teorias Espiritualistas (5)	

(1) Definidos de acordo com os três pólos da dialéctica entre sujeito, sociedade e natureza. Estes paradigmas socioculturais são também associados a diferentes tipos de sociedade: Paradigma industrial associado a sociedades industriais; Paradigma existencial associado a sociedades centradas na pessoa; Paradigma da dialéctica social associado a novas sociedades sem classes, autogeridas; Paradigma simbiosinérgico associado a novas comunidades (p.231).

São identificados outros modelos educacionais (com menor presença nos paradigmas) das seguintes teorias: (2) teorias sociais e sociocognitivas; (3) teorias académicas, tecnológicas e sociocognitivas; (4) teorias académicas; (5) teorias sociais.

²⁰⁷ Bertrand & Valois (1994: 53; 74-77; 231). Nota: Foi realizada adaptação de textos originais para tabela.

Para que se possa compreender o que é uma educação empreendedora é importante verificar, à partida, qual é o paradigma que se tem por base.

À luz das diferentes visões conceptuais, como é que o empreendedorismo e a educação em empreendedorismo podem ser perspectivados? Num paradigma sociocultural industrial pode ser realçada a transmissão de conhecimentos e técnicas para a criação de empresas; num paradigma existencial pode incidir-se sobre o perfil empreendedor com o objectivo de desenvolvimento de capacidades empreendedoras pessoais; num paradigma da dialéctica social pode trabalhar-se a necessidade de empreender de modo consciente e integrado na sociedade com o propósito de fazer evoluir mentalidades e desenvolver acções colectivas; num paradigma simbiosinérgico pode existir uma incidência nas relações heterogéneas e complementares de simbiose entre todos os seres e o universo no sentido de construir um espírito comunitário empreendedor sintonizado com o meio biofísico.

O problema actual, destacado na presente investigação, resulta das consequências do domínio do paradigma sociocultural industrial. Segundo Miller (2006b) os líderes do pensamento holístico identificam nos tempos actuais uma crise epistemológica. Uma crise que se encontra por detrás de compromissos políticos, sociais e económicos que desvendam uma definição e compreensão ilusória da realidade. Este modo de conhecimento *tecnicista* acaba por distorcer a vivência em sociedade e as formas de organização²⁰⁸.

O estilo de pensamento e conhecimento *reducionista* ou *mecanicista* é considerado como um problema primário da nossa civilização que permite que se lide com a terra e com a vida de forma utilitarista, manipulativa e racional. Tal como Bertrand & Valois (1994:208) defendem, a constante “dicotomia entre a pessoa e a sociedade e entre as pessoas e o meio biofísico está na origem dos desenvolvimentos e estabelecimentos humanos que se

²⁰⁸ Sloan, 1983 referido por Miller (2006b).

criam desde há séculos” com o *macroproblema* mundial que isso tem acarretado. De acordo com os autores, a opção por determinada abordagem pedagógica implica uma adesão, implícita ou explícita, a determinado tipo de sociedade e aos respectivos projectos sociais e educativos²⁰⁹. Neste ponto é necessário perceber, em primeiro lugar, qual é o tipo de sociedade que se pretende fazer evoluir. A educação tem um papel activo enquanto motor de uma mudança de paradigma e de construção dessa sociedade. Sabendo isso, qual é o sentido que se quer dar à educação empreendedora?

O caminho da presente investigação visa a *desconstrução* do modo como se tem conceptualizado a educação para o empreendedorismo para gerar uma nova abordagem. Esta abordagem enquadra-se, sobretudo, dentro do paradigma simbiosinérgico integrando os fundamentos das correntes espirituais da educação, sem esquecer os importantes contributos das correntes personalistas, cognitivas e sociais.

A finalidade do estudo não visa a apresentação de métodos, princípios ou ideais que possibilitem alcançar, no futuro, uma perfeita educação. Pretende explorar-se conceitos e compreender o que é essencialmente, no presente, uma educação empreendedora do um ponto de vista holístico. Tal como defende Krishnamurti (1981) o importante não é desenhar uma sociedade perfeita e idealista com padrões onde as crianças se encaixam. Isso gera um novo conformismo. Tanto mais que o idealista, tal como o especialista, centra-se na parte e não no *todo*. Ao olhar a educação de um modo integral importa perceber o que é que significa esse modo holístico de ver a educação e quais são as *lentes* dessa visão do *todo*. O passo seguinte é a compreensão de quais são as características principais das organizações educativas dentro desta abordagem.

²⁰⁹ De acordo com a tipologia definida, os paradigmas educativos sociointeraccional e inventivo visam projectos de sociedade idênticos, no caso da dimensão espiritual do paradigma da simbiosinergia não ser considerada (Bertrand & Valois, 1994).

2. As Escolas enquanto “Sistemas de Participação”

“(…) um aspecto das escolas convencionais não mudou: ainda têm a tendência de empurrar a informação que os educadores supõem valiosa em mentes que nós tratamos como vazias” o que “(…) advém das assumpções centrais da nossa sociedade acerca da natureza do conhecimento (mecanicista, objectificado); o propósito da escolarização (transmitir informação e preservar os padrões culturais); e as necessidades da vida social (impor a conformidade social e treinar trabalhadores produtivos economicamente). (…) Tal como Rachel Kessler (2000, xii) sugere, este estado de situação ocorreu “não por acidente, mas por design.”²¹⁰

A revolução industrial, dos séculos XVIII-XIX, imprimiu um novo enfoque no estudo das organizações industriais, comerciais, bem como das organizações de cariz social. Nesse contexto surgem as abordagens clássicas das teorias das organizações como o pilar da racionalização da situação experienciada e da conceptualização do *homo-economicus*. Estas teorias são, contudo, contrapostas pela abordagem da escola das relações humanas e pela abordagem política das organizações²¹¹.

Os padrões técnico-burocráticos presentes nas grandes organizações sociais são o reflexo da modernização da sociedade e da confluência entre o Estado moderno e as empresas capitalistas²¹². O modelo burocrático e centralizado incide no sistema educativo. A concepção da escola é aproximada à

²¹⁰ Koegel (2003:13).

²¹¹ Carvalho Ferreira et al., 2001 referem as principais correntes a salientar:

- *Abordagens clássicas*: Taylor, 1911 incide sobre a organização científica do trabalho; Fayol, 1916 reflecte sobre as estruturas da empresa numa perspectiva administrativa; Weber, 1922 aborda a racionalidade burocrática das organizações;
- *Escola das relações humanas*: Elton Mayo, 1924, 1933 cujas experiências de “Hawthorne” nos EUA reflectem a importância do factor humano nas empresas (vistas como sistemas sociais);
- *Abordagem política das organizações*: Croizier, 1963; Croizier & Friedberg, 1963 incidem sobre o poder dos indivíduos e grupos, defendendo que o que modela a eficiência de uma organização é a sua capacidade de definir estratégias, criar estruturas e a capacidade de implementar acções institucionais com vista à optimização dos resultados.

²¹² Estudo de Max Weber referido em Formosinho & Machado, 2009.

concepção de uma empresa de produção, que vê o aluno como um produto massificado de excelência e a escola como uma fábrica, competindo à sua administração a economia dos processos e a gestão eficiente dos recursos.

Nas organizações empresariais, desde o princípio dos anos oitenta, assiste-se a uma evolução das *ciências de gestão* e das novas práticas mais abertas à participação dos trabalhadores e à mobilização da sua inteligência e criatividade (gestão estratégica, desenvolvimento organizacional, gestão participativa, gestão pela cultura).

*Trata-se de uma (...) revolução no modo como os dirigentes falam da empresa (...) todos falam no nascimento de uma empresa mais política e mais colectiva, isto é, capaz de basear o seu desenvolvimento na consideração dos poderes e forças internas, através de um grande esforço de negociação e de uma participação acrescida, em toda uma série de projectos e a todos os níveis de responsabilidade. (...) A empresa aparece como um meio específico, onde as regulações sociais e culturais intervêm pesadamente nas suas performances económicas."*²¹³

Barroso (2005) refere a importância da mudança de paradigmas da análise organizacional, cujas implicações são transversais aos vários sectores da sociedade. A integração de novos conceitos da sociologia das organizações e da sociologia e ciências políticas, no estudo das políticas educativas/ organização escolar, em muito, contribuem para o desenvolvimento de novas práticas educativas²¹⁴.

A moderna gestão empresarial serve de inspiração às políticas de reforço de autonomia das escolas que revelam preocupações claras ao nível da gestão e da organização, tal como sugere Barroso (2005). O que é evidenciado pela valorização da escola enquanto organização.

²¹³ Sainsaulieu & Segrestin (1986:336) referidos em Barroso, 2005.

²¹⁴ Barroso, 2005.

“Nos anos 80/90, a renovação da investigação educacional tem-se feito a partir de um esforço de construção de uma pedagogia centrada na escola. A valorização da escola-organização implica a elaboração de uma nova teoria curricular e o investimento dos estabelecimentos de ensino como lugares dotados de margens de autonomia, como espaços de formação e de auto-formação participada, com centros de investigação e de experimentação, enfim, com núcleos de interacção social e de intervenção comunitária.”²¹⁵

Segundo Barroso (2005:108) as políticas integradas na nova gestão pública visam uma democratização interna das escolas que deve, necessariamente, passar por uma autonomia das escolas, resultado “da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar”. As escolas enquanto organizações profissionais caracterizam-se pelo controlo que os profissionais exercem sobre a sua gestão que é, em si, uma dimensão do próprio acto educativo²¹⁶. As organizações são, assim, consideradas enquanto sistemas que possuem uma determinada autonomia e são, ao mesmo tempo, componentes de um sistema mais vasto, a sociedade. As estruturas educativas seguem as orientações da sociedade (normas, leis e regras) e concretizam-nas na realidade escolar²¹⁷.

Tal como foi já realçado, a concretização das orientações da sociedade pode passar pela aceitação, adaptação ou contestação dessas mesmas orientações. Como é que se processa esta mudança nas organizações?

Segundo a abordagem sistémica, a organização define e opta por orientações próprias e coloca-as em prática através de modos de organização e de mudança (modificações morfogénicas ou auto-modificações)²¹⁸.

²¹⁵ Nóvoa, (1992:19)

²¹⁶ Barroso, 1995.

²¹⁷ Bertrand & Valois, 1994.

²¹⁸ Morin, 1977; Barel, 1989; Dupuy, 1982; Dumouchel & Dupuy, 1983; Varela, 1989 referidos em Bertrand & Valois (1994:12).

Um sistema é visto enquanto uma unidade global organizada de inter-relações entre os respectivos elementos (acções ou indivíduos), sendo a sua identidade o resultado da forma da própria organização (o modo de relacionamento dos seus componentes)²¹⁹. É vital entender que uma mudança na organização modifica as qualidades e as características do sistema e pode, com um carácter mais profundo, potenciar os resultados da organização.

As três grandes áreas de estudo das características organizacionais da escola²²⁰ – a estrutura física, a estrutura administrativa e a estrutura social – revelam a importância da análise transversal dos sistemas escolares. Existem determinadas características fundamentais das organizações educativas que são consideradas na análise sistémica²²¹:

- (1) *Finalidade*: fins e objectivos da organização que lhe são indicados pelo meio social e que são “a razão de ser de uma organização”;
- (2) *Actores*: agentes – professores, educadores, administradores - que agem em interacção uns com os outros e que com as suas ideias, projectos, desejos, acções, relações e *feedbacks* contínuos organizam o sistema²²²;
- (3) *Processos*: Conjunto de actividades que se desenvolvem concretizando a mudança no tempo e num ambiente ou meio;
- (4) *Estrutura*: organização complexa de vários elementos e níveis.

A característica fundamental de todos os sistemas orgânicos é de que mantêm um estado de perpétua mudança dos seus componentes e isso encontra-se em todos os níveis da organização²²³. Os sistemas vivos e abertos pressupõem correntes de entrada e de saída, e implicam a mudança

²¹⁹ Morin, 1977 referido por Canário, R. em Nóvoa, 1992.

²²⁰ Nóvoa, 1992.

²²¹ Bertrand & Valois, 1994.

²²² “Actores” ou “Agentes” tal como se refere Giddens (1984) referido em Bertrand & Valois (1994:18).

²²³ Bertalanffy, 2008.

contínua dos seus componentes. As mudanças nos sistemas (incluindo os sistemas educativos) são vividas no dia-a-dia num estado preferencial de ordem e de liberdade.

Estudar uma situação, uma instituição, uma actividade educacional como um sistema implica que seja considerada como “um todo relativamente coerente em que todos os elementos se encadeiam em si e se determinam mutuamente (...)” e, por isso, “uma situação não pode ser analisada em separado e está relacionada com outras situações de outros níveis”²²⁴.

Nesse sentido é realçada a importância de não se analisar as situações como totalidades fechadas em si, mas aproveitar a abordagem sistémica para retirar uma noção aprofundada da complexidade das situações educacionais e uma percepção mais apurada das acções.

2.1. A “Gramática da Escola”

“O princípio de ensinar a muitos como se fossem um só da pedagogia transmissiva foi concretizado através da normalização de uma tecnologia escolar que sobrepõe o ideal do aluno e do professor às pessoas concretas”; “(...) faz imperar o desenvolvimento do entendimento e deriva para o intelectualismo, subestimando o sentimento, a intuição e a imaginação. A tensão entre razão, universalidade e conformidade, por um lado, e sentimento, singularidade e afecto, por outro (...).”²²⁵

A organização pedagógica formal e legal que abrange os sistemas escolares estatais manteve-se constante apesar de, nos finais da década de 60, surgir um movimento de contraposição - *Educação Nova* - em diversos países²²⁶. O

²²⁴ UNESCO (1980:34).

²²⁵ Formosinho & Machado. (2009:11). Nota: “Ensinar a muitos como se fossem um só” é uma expressão utilizada por Barroso, 1995.

²²⁶ Movimento liderado por “Montessori, Decroly, Kerschensteiner; programas vienenses, russos e turcos; escola do trabalho alemãs, comunidades escolares de Hamburgo; plano de Yena; método de Cousinet de trabalho por grupos. Nos Estados Unidos: métodos dos

princípio da homogeneidade do modelo organizacional num estabelecimento de ensino tradicional ao nível “das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e do processo de inculcação”²²⁷ é posta em causa pela necessidade de se saber lidar com a natural heterogeneidade dos alunos. Um dos pontos críticos, largamente contestados, é o agrupamento habitual dos alunos numa unidade²²⁸, numa *classe*.

Hassenforder (1974)²²⁹ considera que as inovações imprimidas obedecem aos princípios gerais da “flexibilidade nas progressões, importância da escolha permitida aos alunos e diversificação dos métodos de aprendizagem (...)”, mas “não põem em causa a própria classe e, sem isso, não há uma verdadeira transformação pedagógica”. Meirieu²³⁰ argumenta, no mesmo sentido, referindo que apesar da *classe* ter sido um *lugar de progresso* quando foi construída, cento e cinquenta ou duzentos anos atrás é, nos dias de hoje, um *lugar de obstáculo*.

No início dos anos oitenta surgem tentativas de alteração das *classes* de organização pedagógica tradicional, entre as quais se destaca Louis Legrand²³¹ que defende que “não se muda um sistema educativo modificando somente as estruturas. Mas, sem modificação de estruturas não será possível atingir as finalidades e os objectivos (...). A ruptura da compartimentação actual em divisões fixas e níveis de classes é a condição necessária duma transformação da vida escolar e da individualização do ensino. Mas não é, de modo algum, uma condição suficiente.”

projectos de John Dewey, plano de Dalton de Miss Parkhurts, método de Winnetka, de Carleton W. Washburne, sem falar nas escolas de Gary, de Platoon, e em tantas outras.” Ferrière (1934:7) referido em Barroso (1993:21).

²²⁷ Barroso (2005:46).

²²⁸ É preciso ter em atenção que quando se fala em unidade não se está a falar na noção de “totalidade” da abordagem sistémica. Esta unidade homogénea é uma soma racional e rígida de várias singularidades que não permite considerar verdadeiramente as partes do *todo*, nem é o *todo* das partes, nem a relação das partes no *todo*.

²²⁹ Barroso, 1993.

²³⁰ Philippe Meirieu, 1989 referido em Barroso, 1993.

²³¹ Louis Legrand (1982:44) referido em Barroso (1993:24-25).

De facto, Legrand procura experimentar uma reforma a este nível, mas isso não foi suficiente para a sua generalização. Em Portugal têm-se verificado algumas iniciativas de alteração da organização pedagógica, mas até hoje não têm tido resultados marcantes na prática²³².

Neste contexto, nos anos noventa, questiona-se a tradicional “gramática da escola” que se resume na forma estrutural fragmentada e descontínua da cultura escolar generalizada²³³:

- (1) *Divisão do tempo*: horários escolares rígidos, período escolar, tempo lectivo; “controlo social do tempo escolar”²³⁴;
- (2) *Divisão do espaço*: espaços estruturados essencialmente centrados na sala de aula;
- (3) *Classificação dos alunos*: modo de aferir sucesso e prosseguir na escola²³⁵;
- (4) *Organização dos alunos por turmas/classes*: composição homogênea e em grande número;
- (5) *Escolarização de conteúdos*: saber dividido em disciplinas escolares;
- (6) *Distribuição de créditos ou graus*: como evidência de aprendizagem;
- (7) *Professores isolados na sala de aula*: perfil de *generalistas* no ensino básico/1º ciclo e *especialistas* no ensino secundário; os professores exercem uma cultura profissional individualista, isolada e *privatista*²³⁶.

²³² Barroso, 1993 refere como exemplos as escolas primárias de “área aberta”, tipo P3; as “fases” no ensino primário numa divisão bi-anual dos programas; a “área-escola”; o “sistema de progressão contínua”; a legislação acerca da “autonomia” das escolas.

²³³ Conceito de Davis Tyack & Larry Cuban (EUA) referidos em Barroso, 2005; Xavier, 2005.

²³⁴ Formosinho & Machado (2009:32). Referência na Introdução, página 6.

²³⁵ Perrenoud, 1984 referido por Barroso, 1993 destaca a profunda relação entre o sistema de avaliação formal e o sistema de divisão do currículo em programas anuais (definido no séc. XIX). Os exames e testes *standartizados* são uma atitude defensiva de um sistema de massificação. Segundo Kohn, 2003 não existe qualquer teste que seja suficientemente válido, fiável ou significativo que possa ser utilizado como um marcador de sucesso académico.

²³⁶ Hargreaves (2001:185) referido em Formosinho & Machado (2009:39).

Este conceito procura espelhar o fracasso das reformas educativas e demonstrar que as *invariantes estruturais* das escolas persistem dentro de uma organização praticamente imutável.

*“Um local com, em geral, bancos e mesas, um grupo de crianças, um professor e um estrado, um programa, lições e trabalhos, vigilâncias e sanções. E tudo isto vigiado pela autoridade religiosa ou política, ou por um grupo de pais e pessoas notáveis, ou pela administração, ou ainda por várias dessas autoridades simultâneas.”*²³⁷

A “gramática da escola” é uma construção social de “fabricação da excelência escolar”²³⁸ que acaba por ser assumida como algo comum e natural, o que está na base do insucesso dos diversos esforços de mudança da escola. Paulo Freire²³⁹ refere-se a este fenómeno como uma alienação da consciência crítica.

Freire faz a análise comparativa de dois caminhos educativos: a educação bancária e a educação libertadora. A educação bancária *dominadora* é um reflexo da sociedade *opressora*, que se sustenta no acto de *depositar*, de transferir valores e conhecimentos numa perspectiva de “concepção digestiva do saber”²⁴⁰. Esta educação está centrada numa imagem do educador que, mais do que educar, faz narrativas, dissertações, comunicação vertical e ao utilizar este método *antidialógico*, estimula a passividade, a ingenuidade, a falsa visão do Homem no mundo e anula o poder criador. Por oposição a esta educação bancária assente numa cultura do silêncio, Freire defende uma educação libertadora e participativa assente numa cultura do diálogo. Trata-se de uma educação baseada na cooperação e na mutualidade das relações

²³⁷ Jacques Wittwer (1968:73) referido em Barroso (1993:20).

²³⁸ Perrenoud, 1984 referido por Barroso (1993:26).

²³⁹ Referências utilizadas: Freire, 2002, 2004. Pelo carácter crítico de transformação social atribuído à educação, o “movimento Freire” é enquadrado por Bertrand, 2001 nas pedagogias sociais da educação.

²⁴⁰ Jean-Paul Sartre, 1960 referido por Freire (2004:63).

educador-educando pela aceitação, respeito e compreensão mútua e por uma comunicação horizontal.

Freire utiliza o conceito de *conscientização* como um instrumento processual da pedagogia de libertação. No contexto pedagógico de libertação, refere-se à tomada de consciência da opressão e da necessidade de transformação da realidade. Este processo educativo está relacionado com a tomada de consciência pela *praxis*, pela acção e pela reflexão contínuas, numa relação não dicotómica.

As críticas e as acções do *movimento Freire* e de outros movimentos ligados às teorias sociais da educação não impedem, contudo, que processos e estruturas educativas do tipo industrial continuem a ser a base estruturante da educação. A seguinte questão de Cuban²⁴¹ é pertinente: "Como é possível, então, que tantas reformas da escola tenham sido realizadas neste último século, e a maneira como funciona a escola permaneça igual ao que quase sempre foi?"

Se é verificado que os sistemas educativos têm uma identidade própria apesar das interferências do nível *macro*, também se constata, que as mudanças processadas nas escolas, na sua generalidade, são mudanças inconsequentes e ineficazes. Cuban sustenta este aspecto com vários exemplos²⁴²:

"É o caso, por exemplo, do ensino baseado no aluno, das escolas de "área aberta", das escolas não graduadas, do "team-teaching", da ampla utilização da tecnologia audiovisual, do ensino programado, dos horários móveis, e outras erráticas reformas. Algumas destas reformas conseguiram alterar o vocabulário dos decisores políticos e dos práticos. Algumas influenciaram de maneira significativa o conteúdo de jornais e de agendas de conferências. Algumas chegaram mesmo a levar à alteração de currículos. Mas raramente estas reformas se radicaram nas salas de aula e nas escolas do país."

²⁴¹ Cuban (1990:71) referido em Barroso, 1993.

²⁴² Cuban (1990:75) referido em Barroso (1993:26).

Os processos de mudança de uma organização educativa devem ser referidos, pois permitem compreender como é que os diferentes tipos de mudança podem ser efectivados nas organizações educativas.

Tabela 2. Mudança Sistêmica da Organização Educativa²⁴³

Tipo de Mudança	Consequência na organização educativa	Sistema/Estrutura educativa
Mudança Operacional	Permanência	Sub-sistema estruturado que persegue sempre os mesmos fins (por ex.: concepção de uma universidade).
Mudança Estratégica	Adaptação	Interior da organização educativa é modificado sem alterar os fins (por ex.: substituição de um curso).
Mudança Paradigmática	Transformação radical	A finalidade é modificada e, conseqüentemente, o mesmo acontece com a estrutura e a sua natureza.

Denota-se que as mudanças do contexto externo são inevitáveis, mas a ausência de uma mentalidade empreendedora dentro do próprio sistema pode, muitas vezes, obstruir as relações de transformação de toda a organização. As mudanças operacionais e estratégicas podem ser um exemplo disso mesmo.

"Das escolas catedrais às universidades medievais, destas aos colégios dos jesuítas, depois aos nossos liceus, houve, certamente muitas transformações. E isto porque os órgãos de ensino estão, em cada época, em relação com as outras instituições do corpo social, com os costumes e as crenças, com as grandes correntes de ideias. Mas eles têm também uma vida

²⁴³ Adaptação de Bertrand, & Valois (1994:20).

própria, uma evolução que é relativamente autónoma, no decorrer da qual eles conservam muitos dos traços da sua estrutura antiga. Eles defendem-se, por vezes, contra as influências que se exercem sobre eles, do exterior, apoiando-se sobre o seu passado."²⁴⁴

O passado acaba por servir de *armadura* contra a inovação que se impõe diariamente. Barroso (2005) alerta para o facto de, actualmente, existir uma estratégia de “tirania da transformação”²⁴⁵ por parte do sistema central, que não é mais do que uma lógica mercantil de inovação imposta às escolas, pressionando-as à mudança e à inovação. Esta obrigação é pouco natural e acaba por se desajustar dos processos sistémicos de inovação correntes e comuns das próprias escolas.

O autor acrescenta que os objectivos globais não são claros ou enquadrados de um modo sistémico, a coordenação é desintegrada e o resultado são acções desarticuladas entre si, com agendas, ritmos e estratégias diferentes. Tal como foi referido no capítulo anterior, um exemplo claro deste processo é a implementação dos programas de educação para o empreendedorismo nas escolas.

Uma nova mentalidade e cultura devem infiltrar-se integralmente no sistema a todos os níveis, reconhecendo-se que o pilar dessa mudança é a acção empreendedora dos seus agentes.

As alterações na educação deparam-se com várias limitações que “desafiam os empreendedores da mudança”²⁴⁶ à aprendizagem.

²⁴⁴ Maurice Halbwachs, 1938 na sua introdução à obra de Durkheim, 1938 referido em Barroso, (2005:45).

²⁴⁵ Clarke & Newman (1997) referidos em Barroso, 2005. Segundo sugere Barroso é importante perceber que as inovações são diferentes das reformas. As primeiras são vivenciadas pelas *minorias activas* de professores como acções tomadas ao nível *micro*, e referem-se a respostas locais a problemas globais. As segundas são decisões tomadas pelo poder político central como respostas globais a problemas locais.

²⁴⁶ Formosinho & Machado (2009:74) argumentam que os “empreendedores da mudança” devem apetrechar-se das “cinco disciplinas da aprendizagem”, referindo-se ao domínio pessoal, à visão partilhada, aos modelos mentais, à aprendizagem em equipa e ao pensamento sistémico (Senge et al., 2005:17).

Rui Canário²⁴⁷ defende que as escolas devem deixar de ser percebidas de modo analítico e quantitativo, enquanto soma de um certo número de elementos. A capacidade dos actores sociais de construção da escola “enquanto sistema de acção colectiva, permite ao estabelecimento de ensino *orientar-se ou reorientar-se como um sistema humano*, distinguindo-se assim, radicalmente, de um sistema auto-regulado de tipo cibernético”²⁴⁸. As escolas devem ser vistas como sistemas vivos, resultado da acção humana, dotados de imprevisibilidade e de processos de inovação.

Mais do que impor e conceptualizar, é essencial conquistar espaço de acção. Trata-se, acima de tudo, de gerar condições para o desenvolvimento da capacidade empreendedora que permite perceber e transformar os problemas, obstáculos e barreiras em soluções inovadoras.

Segundo Canário²⁴⁹ a dificuldade das escolas em transformar-se advém, sobretudo, da sua ausência de capacidade estratégica (acção e pensamentos estratégicos) mais do que pelo facto de terem uma cultura conservadora, de existir uma indisponibilidade para a mudança, de haver falta de inovações ou escassez de recursos materiais. O modo de superar esta situação pode passar pela articulação de estratégias de mudança e pela criação de um modelo de gestão de estabelecimentos de ensino assente numa cultura democrática e numa gestão participativa²⁵⁰.

2.2. A “Gestão Participativa”

João Barroso (1995) aborda a gestão participativa e a sua integração nas escolas²⁵¹. O autor verifica que existe, actualmente, um largo consenso

²⁴⁷ Canário, R. em Nóvoa, 1992.

²⁴⁸ Canário, R. em Nóvoa (1992:172). Citação de Crozier & Friedberg (1977:338): “orientar-se ou reorientar-se como um sistema humano”.

²⁴⁹ Canário, R. em Nóvoa, 1992.

²⁵⁰ Demailly referido por Canário, R. em Nóvoa (1992:185).

²⁵¹ Este é um tema muito referido na literatura das organizações (empresariais e educativas) nas suas diversas abordagens disciplinares (psicologia social, sociologia das organizações,

quanto à necessidade de introduzir medidas de gestão participativa nas organizações, quer sejam públicas ou privadas, industriais ou de serviços, lucrativas ou sem fins lucrativos.

Nas escolas o movimento é idêntico, verificando-se que a generalização e a integração do conceito são propulsionadas pela própria evolução das teorias das organizações e da administração educacional mas, mais especificamente, pelos estudos do *movimento das escolas eficazes*. Estes estudos, salienta Nóvoa (1992), demonstram a importância dos aspectos organizacionais no rendimento escolar dos alunos, tais como a existência de um estilo de gestão promotor da participação dos professores na planificação das actividades, o trabalho de equipa, as formas de gestão colegiais, e uma cultura de reforço mútuo na resolução de problemas e no desenvolvimento profissional.

A variância de eficácia entre as escolas “pode ser influenciada pela escolha das acções e dos recursos mais adequados”²⁵². Essa escolha é inerente a toda a escola. Segundo Barroso (1995) uma gestão participativa obriga a que sejam criadas condições aos agentes sociais (recursos, formação, motivação) e que, ao mesmo tempo, a estrutura seja modificada (formas de organização e execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas).

A síntese do retrato de uma *escola eficaz* é considerada útil para a investigação em curso, pois possibilita compreender quais as características dinâmicas das organizações educativas. Este retrato é sintetizado, de

ciências da administração, etc.). A gestão participativa, no âmbito das teorias da administração, tem a sua origem no movimento das relações humanas (Elton Mayo, 1924,1933) cujo desenvolvimento revelou a importância do factor humano nas organizações, contrapondo-se com uma excessiva racionalidade da gestão e organização científica do trabalho (Taylor, 1911 e sucessores), tal como foi já destacado no início do capítulo. Referências em Barroso, 1995.

²⁵² Thomas Good & Jere Brophy (1986:599) referidos em Nóvoa (1992:21).

seguida, sendo destacados os principais factores que influenciam a eficácia das organizações²⁵³:

- (1) *Autonomia da escola*: princípio central das políticas educativas dos anos 90;
- (2) *Liderança organizacional*: efectiva e reconhecida;
- (3) *Articulação curricular*: dimensões académicas e dimensões sociais/ relacionais;
- (4) *Optimização do tempo*: factores que perturbam o funcionamento e a qualidade das escolas - as interrupções, as desarticulações curriculares e pedagógicas, a deficiente organização dos tempos ou dos espaços;
- (5) *Estabilidade profissional*: coerência, segurança e continuidade da acção educativa;
- (6) *Formação contínua e profissional do pessoal*: contributo real para a melhoria das escolas quando integrada no projecto educativo;
- (7) *Participação dos Pais*: condições favoráveis para o envolvimento grupal e pessoal dos Pais;
- (8) *Reconhecimento público*: imagem, identidade e valores comuns da escola;
- (9) *Apoio das autoridades*: autoridades centrais, regionais e locais.

A mobilização e a consistência teórica e conceptual das características referidas são efectivadas pela cultura da escola. A cultura actua enquanto elemento unificador e diferenciador das práticas da organização e comporta dimensões de integração das várias subculturas dos agentes e da relação com o meio envolvente, funcionando como “uma rede de movimentos”.²⁵⁴

Barroso (1995) defende que quando se fala em gestão participativa deve falar-se de um modo de vida. Um novo estilo de vida que se reflecte numa cultura participativa que “afecte o quotidiano escolar, desde as actividades na sala de

²⁵³ Retrato realizado tendo por base três trabalhos de síntese: Purkey & Smith, 1985; OCDE, 1987; Reid, Hopkins & Holly, 1988 referidos em Nóvoa (1992:25-28).

²⁵⁴ Nóvoa (1992:29).

aula, ao funcionamento dos diferentes órgãos de gestão da escola e os seus líderes naturais quer se trate de membros dos conselhos directivos ou pedagógicos (...) ou de outros detentores de influência”.²⁵⁵

A cultura de participação infiltrada em toda a organização está associada ao espírito empreendedor de liderança que estabelece as ferramentas de sucesso necessárias para a identificação e resolução de problemas/ obstáculos à inovação.

Tal como é defendido no campo empresarial, uma estrutura organizacional orgânica²⁵⁶ apresenta um contexto impulsionador da inovação, sugerindo descentralização, baixa formalidade e uma maior flexibilidade nos métodos de organização formal. Um ambiente organizacional deste tipo pode promover a autonomia e a criatividade necessárias ao comportamento inovador, tal como argumentam Lumpkin & Dess (1996).

2.3. Os “Agentes de Participação”

“(...) o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem.”²⁵⁷

Os professores estão integrados num contexto de complexidade funcional e relacional, e acabam por assumir uma diversidade de responsabilidades, que requer envolvimento e proximidade, e que faz parte da natureza da sua acção²⁵⁸. Nos últimos anos tem-se assistido à redefinição da profissão docente e a mudanças nos modelos e práticas de ensino que têm valorizado a

²⁵⁵ Barroso (1995:13).

²⁵⁶ Covin & Slevin, 1991; Miuer & Friesen, 1982 referidos em Lumpkin & Dess, 1996.

²⁵⁷ Freire (2004:68).

²⁵⁸ Barroso, 2005.

visão do professor enquanto "gestor das situações educativas"²⁵⁹. Essas funções de gestão não se podem desenvolver isoladamente ou fora do contexto da organização.

Como é que os professores se vêem e são vistos? Os professores apresentam um conjunto de imagens diversas e multi-facetadas que se evidenciam num perfil óptimo. Esta imagem, que Barroso (2005) chama de *super-herói*, acaba por se evidenciar no somatório crescente de exigências e responsabilidades sentidas sobretudo a três níveis, tal como evidencia o autor:

- (1) Qualificação e desempenho profissional;
- (2) Alargamento do seu campo de intervenção e intensificação do seu trabalho;
- (3) Maior visibilidade, responsabilidade e controlo social pelo trabalho prestado.

Esta amálgama de responsabilidades depara-se, contudo, com sentimentos de desencanto, receio e culpa acrescidas de pressões, muitas vezes contraditórias. De facto, ora são vistos como meros funcionários/especialistas, ora como *missionários*, *super-heróis*, "depositários de todas as esperanças"²⁶⁰.

Numa dimensão personalista, Mounier²⁶¹ defende que o educador deve integrar por completo o significado da sua acção educativa, mas para que isso aconteça deve fazê-lo em liberdade. O autor considera que não se compromete numa acção quem não compromete nela a pessoa inteira. E, nesse sentido, é vital que os próprios professores se reconheçam no seu papel e na sua vocação.

Freire (2004) alerta, contudo, que muitos educadores não se apercebem da situação *alienada* em que se encontram e, por isso, a libertação da

²⁵⁹ Barroso, 1995.

²⁶⁰ Barroso (2005:184).

²⁶¹ Mounier, 1967.

consciência crítica da realidade experienciada é vital. Freire defende que se, por um lado, ninguém se liberta sozinho, por outro lado, a libertação não é feita por outros. As pessoas só se libertam em comunhão. Mais do que a co-participação existe a necessidade de um compromisso mútuo e de uma comunhão do educador e do educando (através do superar da contradição e da relação dualista educador-educando).

A natureza complexa da acção dos professores envolve factores de incerteza e de frustração sentidos pelos mesmos em relação às suas práticas, ao subsistema escolar e ao sistema global em que estão inseridos.

Como poderão os agentes educativos lidar com os obstáculos e dificuldades inerentes ao seu quotidiano? Como poderão verificar as oportunidades de desenvolvimento diárias quando a sua acção é dificultada pelo próprio sistema e pela percepção que têm de si mesmos? Como desenvolver o espírito empreendedor na educação quando as escolas e os seus agentes estão *fora* de si próprios, quando mantêm uma visão dualista da aprendizagem?

A tomada de consciência e a capacidade de acção é vital para que seja possível alterar a situação, e para que não se perpetue uma atitude de “adaptação fatalista, infantilizada, rotineira e desinvestida”²⁶² por parte da maioria dos professores.

Na tentativa de compreender de que modo os propósitos educativos influenciam o processo de inovação nas escolas, Meirieu (2002) avança com uma nova abordagem para a resolução de problemas por parte dos professores.

A inovação, defende o autor, deriva de uma ambição educacional, de uma nova forma de ver os problemas educativos, pela invenção de modelos e de ferramentas para os resolver e enfrentar. Os professores devem questionar as suas ambições educativas, indo além da questão técnica e de conhecimento,

²⁶² Demailly referida por Canário, R. em Nóvoa (1992:185).

pois a questão principal refere-se a valores partilhados, a questões morais e axiológicas. A abordagem global para a resolução de problemas não implica, necessariamente, um confronto agressivo com os mesmos, pode levar à revolta ou ao desencorajamento. Segundo o autor problematizar, tendo em conta uma dificuldade, implica sobretudo:

- (1) Questionar o modelo que se pode utilizar para compreender o que está a acontecer;
- (2) Verificar quais as alavancas sobre as quais se pode agir;
- (3) Questionar sobre a eficácia das várias alavancas (despender menos energia e obter transformações mais significativas);
- (4) Fazer simulações e desenvolver cenários para definir objectivos, tomar decisões e regular a sua abordagem, com vista a avaliar regularmente as metas fornecidas.

Meirieu (2002) defende um abandono das actuais contradições educativas que se extremam entre o princípio da liberdade e o princípio do *poder supremo* do professor, e sugere o investimento num caminho que una essas contradições. Esse novo caminho reflecte-se na tomada de *acções sensatas* que criam condições para que o professor possa ser consistente, sem ser intrusivo, para que possa ser firme sem ser *todo-poderoso*. As *acções sensatas* resumem-se em três tipos de acções a adoptar pelos professores – *acções reguladas, controladas, relatadas/ analisadas*. A finalidade é a análise profunda das acções educativas sendo preciso que os educadores sejam capazes de fazer uma releitura do seu trabalho, individualmente e em grupo. Meirieu realça que esta abordagem permite que o educador seja inovador, pois gera condições para que:

- Avance de um estado de *novato* para *perito*;
- Desenvolva a sua atenção e sensibilidade;
- Reflecta sobre a sua própria função educativa.

A tomada de consciência, a atenção, a sensibilidade e o questionamento das práticas são aspectos determinantes que possibilitam aos professores a verificação dos condicionamentos endógenos e exógenos que estão, muitas vezes, escondidos.

Para que a participação e o envolvimento real de todos os agentes em novas estratégias educativas tenha sucesso, é vital que a mudança comece *por dentro* e que seja feito um questionamento e uma observação pessoal interior profunda.

Numa lógica de intervenção sistémica é de salientar que, para além dos professores, outros intervenientes assumem um papel vital nas organizações educativas: pessoal não docente, alunos e mães/pais.

Barroso (1995) defende que é determinante valorizar e integrar os membros de pessoal não docente nas estruturas e nas redes de participação da escola, através de medidas de reconversão das tarefas e dos perfis profissionais, especialização, redução do seu número, diversificação das suas competências e qualificações, e também pela valorização da dimensão educativa do seu trabalho.

A flexibilidade de uma organização permite que todos os funcionários, desde a gestão aos auxiliares de acção educativa, se *alimentem* da cultura de inovação e participação. É essencial que esta participação não fique fechada na sala de aula, mas para que isso aconteça deve existir um compromisso e a possibilidade de aprendizagem por parte de todos os intervenientes.

Qual poderá ser o papel dos alunos na gestão escolar e na cultura de participação? Numa lógica tradicional essa questão não faria, sequer, sentido. Mas numa lógica participativa a acção directa dos alunos faz parte da cultura empreendedora inerente e “é uma condição essencial para a

própria aprendizagem”²⁶³. A participação dos alunos na organização do seu próprio trabalho, numa adequação às suas competências, idade e esfera de influência, segundo Barroso (1995), cria o espaço para que sejam considerados enquanto sujeitos da sua própria aprendizagem, e não como meros recipientes dos saberes, como alerta Freire (2002, 2004).

Os alunos não estão isolados do seu contexto familiar nas próprias escolas. O papel dos Pais/ Encarregados de Educação na correcta escolarização das crianças tem encontrado largo desenvolvimento, sobretudo com o reforço dos *direitos parentais* a partir dos anos sessenta, na Europa. A acompanhar o alargamento da participação formal dos Pais nos órgãos de gestão das escolas, têm-se sentido algumas dificuldades referidas por Barroso (1995:24):

- Conflito de competências entre Pais e professores;
- Falta de condições que são dadas para a participação dos Pais;
- Limitada representatividade de muitos dos Pais eleitos;
- Formalismo das estruturas e processos de participação utilizados;
- Desinteresse que a maioria dos Pais acaba por manifestar em relação às modalidades de participação que lhes são propostas.

As dificuldades não inibem, contudo, a necessidade de participação e de construção da comunidade educativa, pelo contrário. O autor defende que os Pais devem ser envolvidos enquanto responsáveis legais e co-educadores, acompanhando a escolarização dos seus filhos e exercendo o seu papel de controlo democrático sobre o funcionamento da escola devendo, por isso, participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da organização.

Para além dos agentes referidos, o autor enquadra a importância dos representantes da autarquia e da comunidade local, bem como os representantes dos interesses económicos e culturais. Trata-se de uma

²⁶³ Barroso (1995:23).

perspectiva de parceria e de co-responsabilização efectiva dos elementos da sociedade local no funcionamento e na concretização dos objectivos das escolas (afastado de interesses próprios).

A finalidade de educação é *despertar* pessoas e não moldá-las ou adaptá-las à função/papel que desempenharão no futuro. Por conseguinte todos os intervenientes devem ter um papel activo na educação. Um papel único em todo o sistema. Contudo só o poderão cumprir na plenitude quando se reconhecerem nesse papel e quando forem reconhecidos socialmente nesse papel. A cultura de participação empreendedora deve infiltrar-se na *corrente sanguínea* de todo o sistema para que se reconheça a qualidade da sua *boa saúde*, e para que isso seja experienciado em todos os *órgãos*.

Se *educar* é o objectivo máximo que é imposto às organizações educativas, importa tomar consciência do que significa *educar* no contexto global emergente. Sem essa reflexão-acção global e sistémica, a *educar* aplica-se o tempo verbal do futuro do pretérito - *nós educaríamos* - quando no presente - *não educamos...*

3. A Visão Holística da Educação

3.1. O Enquadramento

“A não ser que a mente primeiro se encontre num estado de totalidade não dividida no qual não está a tentar evitar a consciência de conflitos desagradáveis de natureza fundamental, os problemas do indivíduo e da sociedade não podem senão desenvolver-se de acordo com este embate de forças opostas que são provocadas por reacções mecânicas.”²⁶⁴

A visão holística está assente no conceito de *holos* - provém do Grego, o *todo* - e implica que o *todo* é simultaneamente a parte, e a parte é o *todo*. Tal como sustentam Bertrand & Valois “o Todo é ao mesmo tempo idêntico e diferente da pessoa, e esta é ao mesmo tempo idêntica ao Todo e diferente deste.”²⁶⁵

O biologista Smuts²⁶⁶ argumenta que o organismo é um *todo* maior do que a soma das partes, conservando a sua individualidade através do fluxo de mudança do ambiente, pois tem uma espécie de interioridade estrutural e funcional que funda essa totalidade. Quando se fala numa visão holística considera-se, essencialmente, uma abordagem unitária e total da realidade que considera os elementos de qualquer sistema como diferentes e heterogêneos, mas interdependentes e unificados ao mesmo tempo numa unidade comum.

Tal como sustenta o físico Bohm²⁶⁷, a visão unitária refere-se a um modelo de funcionamento do universo que aborda a realidade como contida em cada uma das suas partes. A tomada de consciência desta união fundamental, desta simbiose, constata-se em relações de partilha e não de concorrência ou de competição²⁶⁸. Bohm (1998) alerta para o problema da fragmentação que acabou por invadir tudo e todos - esta nação, esta região, esta profissão, etc.

²⁶⁴ Bohm (1998:22).

²⁶⁵ Bertrand & Valois (1994:195).

²⁶⁶ J.C. Smuts, 1926 referido em Bertrand & Guillet (1988:28).

²⁶⁷ Bohm, 1980; Wilber, 1982; Capra, 1983 referidos em Bertrand & Valois, 1994.

²⁶⁸ Bertrand & Valois, 1994.

- e realça que é desta forma que se pensam os problemas quando se procura resolvê-los. A educação não escapa a esta lógica, tal como se verifica na fragmentação inerente à “gramática da escola”, referida anteriormente.

Nas raízes da educação holística encontram-se diversos contribuidores de peso que vão desde os originários – Jean Rousseau, Ralph Waldo Emerson, Henry Thoreau, Bronson Alcott, Johann Pestalozzi, Friedrich Froebel e Fransisco Ferrer – às mais recentes personalidades – Rudolf Steiner, Maria Montessori, Francis Parker, John Dewey, John Holt, Kieran Egan, Howard Gardner, Jiddu Krishnamurti, Carl Jung, Abraham Maslow, Carl Rogers, Paul Goodman, Ivan Illich e Paulo Freire.²⁶⁹

A vida humana é considerada pelo pensamento holístico como verdadeiramente preenchida e significativa quando o ser humano se conecta com o mundo de um modo não fragmentado.

O perigo dos tempos actuais na busca incessante pelo conforto, segurança, riqueza e poder é a origem da desconexão com as verdadeiras fontes de significado. Segundo Miller (2006b) o significado, mais do que descoberto pela experiência de cada pessoa na sua relação com o mundo, é imposto mecanicamente atribuindo-se a tudo um valor e um objectivo utilitário. Para o autor a criatividade e a imaginação estão, surpreendentemente, orientadas para aspectos que degradam o espírito e a Natureza. Não será uma necessidade da civilização humana caminhar noutra direcção? Como poderá a educação holística ajudar a conectar o ser humano com a sua intrínseca essência e com o mundo?

O confronto entre o paradigma tradicional/mecanicista e a abordagem sistémica/holística evidencia a emergência da visão holística que começa a marcar posição determinante a partir dos anos de sessenta e setenta (ver tabela seguinte).

²⁶⁹ Referidos em <http://www.k12academics.com/educational-philosophy/holistic-education/philosophical-framework>.

Tabela 3. Paradigma Mecanicista e Paradigma Sistémico/Holístico²⁷⁰

O Paradigma Mecanicista	O Paradigma Sistémico/ Holístico
O todo é a soma das partes.	O sistema é maior do que a soma das suas partes. As partes são, em última análise, abstrações. A sua natureza e modo de funcionamento não podem ser percebidos de modo seguro no seu relacionamento com o sistema total (que é dinâmico e tem multi-camadas).
Os fenómenos e eventos são vistos de forma isolada.	Os fenómenos e eventos são vistos de modo dinâmico e sistematicamente interconectados no tempo e no espaço.
O observador está separado do que observa. A objectividade completa é atingida quando o observador consegue isolar factos e valores.	O observador e observados estão em relação recíproca. O que o observador escolhe observar, como estuda e como interpreta o que descobre é afectado pelas suas prioridades, valores e estrutura de pensamento. É atingida somente uma relativa objectividade.
O conhecimento racional e o pensamento cerebral estão separados de, e são considerados superiores à emoção, intuição e ao lado espiritual.	Para uma realização total e não distorcida do potencial pessoal, o lado racional e cerebral deve estar em relação de complementaridade e sinergia com o lado emocional, intuitivo e espiritual.
É dada preferência à análise, à redução (compreensão do fenómeno reduzindo-o a partes isoladas) e ao <i>focus</i> de divergência.	É dada preferência à síntese e ao ponto de vista convergente.
O conhecimento está dividido em temáticas/ disciplinas e em modos isolados de experiência (economia, ambiente, política, social, etc.).	O conhecimento é indivisível em temáticas/ disciplinas e modos de experiência.

²⁷⁰ UNESCO (2002:139).

Os humanos são distintos do mundo natural e do sistema natural; podem controlar e dominar ambos.	A vida humana está embebida na Natureza, os seres humanos estão inseridos em sistemas naturais; agir como se não fosse assim prejudica a natureza e, em último caso, coloca em perigo a sobrevivência humana.
A natureza fragmentada da realidade – e da própria fisiologia e psicologia – requerem ocasionalmente o conhecimento e as competências de peritos em quem se confia.	Um conceito alargado de potencial humano permite-nos, gradualmente, adquirir a competência para resolver os nossos problemas e transformar as nossas vidas. A nossa dependência de peritos e especialistas fá-la diminuir.

A UNESCO tem várias publicações²⁷¹ onde são defendidas abordagens holísticas da educação. A pessoa é vista enquanto indivíduo e membro da sociedade, valorizando o desenvolvimento integral das suas dimensões e capacidades humanas: físico, intelecto, estético, ético, económico, sociocultural, político e espiritual. Delors (1996) propõe quatro pilares essenciais na aprendizagem – “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em conjunto” e “aprender a ser” – que formam um *todo* que serve de fundamento às propostas de educação para o século XXI.

A abordagem holística está deste modo integrada nos objectivos da própria educação holística visando:

“(…) ajudar os estudantes a ser o máximo que podem ser (...) A educação com uma perspectiva holística refere-se ao desenvolvimento do potencial intelectual, emocional, social, físico, artístico, criativo e espiritual de cada pessoa. Procura envolver os estudantes no processo de ensino/aprendizagem e incentiva a responsabilidade pessoal e colectiva.”²⁷²

²⁷¹ UNESCO (2002); Delors (1996).

²⁷² <http://www.k12academics.com/educational-philosophy/holistic-education/philosophical-framework>.

Miller (2006b) defende que a educação holística é uma revolução pedagógica e trata-se mesmo de uma revolução epistemológica. A geração de um novo paradigma – *holismo* – vem desafiar as convenções actuais baseadas em interesses racionais ou egóicos. Uma vez interiorizada esta nova perspectiva, o autor acredita que podem surgir instituições educativas, sociais, políticas, económicas dedicadas a uma profunda conexão com o mundo, a reverenciar a vida e a nutrir com amor o ser humano e o cosmos.²⁷³

A união do observador/observado e a visão unitária e total da realidade realça “uma ciência global da vida onde a consciência individual só pode ser comunitária, ecológica e cósmica”²⁷⁴. Esta é a perspectiva do paradigma simbiosinérgico, referido anteriormente, que integra o paradigma inventivo da educação enfatizando a função criadora da educação e não a de reprodução social. Isso é possível através da conjugação de diversos factores, nomeadamente o desenvolvimento de novos modelos cognitivos e de novas atitudes, a complementaridade das diferenças e a união vital das pessoas/comunidades/conjunto do universo, e a integração do modelo de mutualismo não hierárquico.²⁷⁵

Nesta linha de abordagem, Bertrand & Valois (1994) realçam a obra de Grand’ Maison²⁷⁶ que defende a pedagogia do autodesenvolvimento multidimensional e integral (psicológico, social, cultural, económico e político). Nesta pedagogia o conhecimento vai além do tradicional “saber-ter-ser” da sociedade actual, e assume-se como um “saber-dizer-pensar-partilhar-fazer-viver”.

- (1) “Saber-dizer”: saber expressar e comunicar que evidencia uma forma de ver e compreender a vida de acordo com a *praxis* social;

²⁷³ Miller, 2006b.

²⁷⁴ Bertrand & Valois (1994:198).

²⁷⁵ Bertrand & Valois, 1994.

²⁷⁶ Grand’Maison, 1975,1976 referido em Bertrand & Valois, 1994.

- (2) “Saber-pensar”: saber fazer escolhas e ter um pensamento autónomo e pessoal, pelo saber assumir uma reflexão pessoal e crítica da sociedade;
- (3) “Saber-partilhar”: saber relacionar-se e desenvolver qualidades de gratuidade, colaboração e sentimento de pertença;
- (4) “Saber-fazer”: saber integrador que não encontra dualidade entre o trabalho manual e intelectual;
- (5) “Saber-viver” em conjunto: saber criar um *nós*, onde se tecem relações humanas e se afirmam as pessoas, pelo saber renovar as relações dialécticas entre as liberdades e as necessidades de todos e criar meios humanos mais individualizados, mais solidários, mais espirituais.

A pedagogia do auto-desenvolvimento é colocada em prática em cada uma das actividades da escola e na sua própria estrutura organizacional, sendo os destinatários da comunicação, simultaneamente, os emissores e as fontes dos diferentes saberes.

“(…) são os participantes que empreendem o seu autodesenvolvimento e produzem eles próprios o saber viver-pensar-dizer-partilhar agir em conjunto.”²⁷⁷

A escola é reconhecida como a antecipação de uma nova sociedade, mais coerente, justa, fraterna, mais dinâmica e mais harmonizada com uma cultura, economia e política de autodesenvolvimento.

3.2. A Corrente Espiritual da Educação

*“Ferguson (1987) concluirá que, sozinha, a escola não consegue dar uma educação holística. É necessário que toda a comunidade se envolva, como na época de Platão. A matriz educativa, criada pelo conjunto da cultura ateniense e chamada paideia, produzia os recursos pedagógicos necessários “a atingir o centro divino dentro de si.”*²⁷⁸

²⁷⁷ Bertrand & Valois (1994:218).

²⁷⁸ Bertrand (2001:36-37).

A visão holística da educação é o cerne da corrente educativa espiritual que se enquadra numa visão espiritualista do mundo. Esta é uma abordagem muito antiga, que ressurgiu no século XX, sobretudo como resposta à forte presença do paradigma industrial que é considerada a fonte dos problemas actuais segundo vários autores, tal como foi já referido²⁷⁹. Esta corrente não é religiosa no sentido institucional, mas está ligada a uma visão espiritual da vida, uma dimensão imaterial.

Segundo Bertrand (2001:22) existem duas tendências fundamentais na educação espiritualista: a *transcendência* - “aquilo que se situa além”; “um inominável com mil nomes e com o qual é necessário entrar em contacto” - e a *imanência* ou *panteísmo* - “a realidade inclui em si mesmo a sua própria estrutura espiritual”. Para ambas as tendências o ponto central da educação não é a pessoa em si (correntes personalistas), mas a pessoa enquanto parte do Universo. Neste prisma é determinante o desenvolvimento das relações do indivíduo integrado num grande *todo*, sendo por isso essencial ultrapassar as distinções entre o sujeito e o Universo.

A presente investigação enquadra-se na visão *imanentista* de Krishnamurti que defende que o essencial, o *outro lugar* está dentro de cada um, não havendo uma verdade independente da pessoa ou alguém superior que diz possuir essa verdade²⁸⁰. Ao evitar qualquer forma de autoridade ou submissão a uma forma de transcendência, abre-se o caminho para uma teoria da educação que combina a posição espiritualista com uma posição ecossocial (defendida por Bertrand & Valois, 1994).

Segundo Miller (2006a) a premissa principal da educação holística é a crença de que a vida humana tem um significado e um propósito maior do que a

²⁷⁹ Alguns autores referidos por Bertrand, 2001 dentro da corrente espiritualista: Krishnamurti, 1969; Barbier, 1997; Bucke, 1901, Ferguson, 1981; Fotinas & Henri, 1993; Harman, 1988; Henderson, 1993; Leonard, 1987; Bertrand & Valois, 1992; Wilber, 1995,1997,1998; Maslow, 1970, 1976; Koestler, 1954; Huxley, 1945; Capra, 1988.

²⁸⁰ Bertrand, 2001.

lógica mecanicista instituída ou de que qualquer cultura. O sentido espiritual da educação é compreendido como uma atitude e uma prática que visa ultrapassar as limitações dos sistemas conceptuais e rituais. O autor, inspirado por Krishnamurti (1975), Eckhart Tolle (1999) e Toni Packer (2002)²⁸¹, defende uma prática espiritual pelo cultivo da consciência compassiva e receptiva que permanece fluida e aberta sem interferências de qualquer ideologia, nomeadamente religiosa. As figuras clássicas da educação holística²⁸² tais como Maria Montessori (Método Montessori) ou Rudolf Steiner (Pedagogia Waldorf) salientam, na mesma perspectiva, que o próprio educador deve ter bem presente a importância da vida dos educandos, numa atitude consciente de maravilhamento, encanto e mesmo reverência pela vida.

Dewey (1938) alerta que uma educação filosófica baseada na liberdade pode ser tão dogmática quanto a educação tradicional que reagiu contra, no caso de não ser feito um exame crítico aos princípios implícitos. O questionamento sucessivo é, por isso, fundamental para que se aprofundem realmente as questões essenciais e o que se pretende com a educação actual. A educação holística, no seu verdadeiro sentido, deve fluir de modo livre e espontâneo sem as fronteiras de uma qualquer ideologia, mesmo educativa.

Partindo de uma análise ao nível das estruturas, do controlo e da liberdade, Miller (2006a) põe em causa as pedagogias demasiado estruturadas e directivas dos próprios modelos clássicos holísticos. O autor verifica, por um lado, que as abordagens clássicas (Montessori ou Steiner) apresentam perspectivas longe do reducionismo da cultura moderna mas, por outro lado, acabam por impor determinadas estruturas algo rígidas, que poderão estar longe de serem universais e poderão estar a limitar-se a elas mesmo. As linhas de educação que atribuem uma menor importância ao modelo

²⁸¹ Referidos em Miller, 2006a.

²⁸² Miller, 2006a.

autoritário dos adultos fazem gerar uma cultura de liberdade, que é sentida de um modo mais concreto pelos alunos, tal como acontece na educação progressista, democrática ou no ensino doméstico²⁸³.

Miller (2006a:9) tem a expectativa de que a educação holística se desenvolva com uma menor ênfase em métodos de ensino específicos, com menor referência a indivíduos visionários, e com um maior esforço por cultivar entre os educadores uma presença pedagógica que convide a experiências directas de espiritualidade.

A principal distinção entre a educação holística e as outras pedagogias progressivas e alternativas, segundo Miller (2006b), é a orientação espiritual. Referindo que é espiritual no sentido de uma realidade não material e invisível, de uma energia vital de força criativa, da alma que anima a personalidade de cada pessoa. A perspectiva espiritual não significa algo de sobrenatural ou um imaginário religioso. O autor clarifica que "a espiritualidade é a consciência viva da totalidade que se difunde no universo"²⁸⁴. É a constatação de que as vidas humanas têm um lugar e um propósito profundo. São essas vidas que fazem o currículo da aprendizagem. Quando se aborda os fundamentos da educação holística e os conceitos referidos, é essencial transformá-los em experiências significativas. Kessler (1998) identifica, pela sua experiência e investigação no campo da educação holística, um conjunto de experiências que nutrem o desenvolvimento espiritual e que são sintetizadas de seguida (incluem testemunhos de jovens alunos).

²⁸³ Miller (2006a:8).

²⁸⁴ Miller (2006b:24).

Tabela 4. Experiências que Nutrem o Desenvolvimento Espiritual²⁸⁵

1. A procura pelo significado e pela finalidade...

“Tenho tantos amigos meus sem noção. Eles não sabem o que querem fazer, eles não sabem o que é suposto fazerem. Eles não sabem como se sentem. Eles sabem como é suposto sentirem-se. E aqui me encontro num grupo de pessoas que estão a passar pelo mesmo que eu, e apesar de não ter respostas para todas as questões, sinto que tudo é perfeito e certo... Eu tenho esta “comunidade” que me dá uma base e o sentimento de segurança.” (p.:29)

Trata-se da exploração de questões existenciais levantadas pelos próprios jovens: "Quem sou eu?" "A vida tem uma finalidade?", "Como descubro qual é?" "Existe um significado para a vida?", "Porque devo viver?", etc.

Este domínio da finalidade e do significado é crucial para a motivação e aprendizagem dos alunos. É uma dimensão espiritual essencial como parte da procura de objectivos e profissões. Para que isso seja possível é necessário:

- Criar um ambiente propício e seguro que começa com a atitude próxima, não autoritária e não *possuidora da verdade* por parte dos professores;
- Providenciar experiências práticas (serviço comunitário, expressão criativa, etc.);
- Ter em atenção que o modo como se ensina pode ajudar os alunos a conectarem a aprendizagem às suas vidas pessoais.

2. O desejo pelo silêncio e pela solidão...

“Por vezes gosto de tirar tempo para ir dentro de mim. E quando faço isso, eu tento tirar o vazio que está aí dentro, eu acho que todos lutam por encontrar o seu próprio caminho dentro dos seus espíritos e é nessa luta que o nosso espírito avança.” (p.:29)

Refere-se a uma pausa do mundo atarefado e ruidoso em que os jovens vivem constantemente e diariamente. Esta pausa possibilita a formação de identidade e definição de objectivos, a preparação da aprendizagem e o desenvolvimento de calma interior.

²⁸⁵ Kessler, 1998. Nota: Foi realizada adaptação do texto original para tabela.

3. O impulso para a transcendência...
É o desejo dos jovens irem além dos seus limites percebidos, contando com a ajuda dos professores para a construção desse caminho. Inclui o domínio místico mas também experiências seculares tais como a arte ou o desporto.
4. A “fome” pela alegria e entusiasmo...
Significa a satisfação da necessidade de expressão de sensações vivenciadas pelos jovens: beleza, força, amor ou a alegria de viver, etc.. Os professores podem fazer gerar experiências simples de brincadeira, celebração e gratidão.
5. A dinâmica criativa...
<i>“Há alguma coisa que acontece comigo na aula de olaria – Eu perco-me na sensação do barro húmido a rodar suavemente nas minhas mãos à medida que a roda gira (...) Assim por muito que o dia tenha sido difícil, a olaria faz todos os dias serem um bom dia. É quase mágico – sentir-me tão bem, tão sereno.” (p.:29)</i>
A realização de actos de criação pessoal é muito comum na generalidade das escolas. Permite nutrir o espírito dos jovens que sentem, muitas vezes, a sua participação de um modo profundo, significativo e misterioso.
6. A chamada para a iniciação...
Trata-se de providenciar importantes rituais de passagem para os jovens. Acções que ajudam a tomada de consciência das várias fases da vida e fornecem ferramentas para se fazerem as transições ou separações necessárias. Podem ser criados desafios para a descoberta das capacidades necessárias para a próxima fase e podem ser organizadas cerimónias, inclusive, com os Pais.
7. Conexão profunda: o fio condutor...
É a qualidade da relação com um significado profundo e atencioso. Envolve sentimentos de pertença e implica que a pessoa seja realmente vista e reconhecida tal como é.
Kessler salienta que “os estudantes que se sentem profundamente conectados não precisam do perigo para se sentirem totalmente vivos. Não precisam de armas para sentirem poder. Não precisam de magoar outros ou a eles próprios. Da conexão cresce compaixão e paixão – paixão pelas pessoas, pelos objectivos e sonhos dos estudantes, pela vida em si.” (p.:30)

7a. Conexão profunda com o eu
Conexão com o <i>eu</i> interior, pela descoberta e expressão de sentimentos, valores e crenças pessoais. A autonomia, a descoberta de uma finalidade e o desbloquear da criatividade são erguidas através da força e da riqueza interior. Pode ser potenciada através de momentos de silêncio ou de auto-reflexão, ou através de actividades criativas tais como a escrita ou a arte.
7b. Conexão profunda com outra pessoa ou grupo significativo
Significa a integração na comunidade e o sentimento de pertença à escola/turma. Ajuda os alunos a ultrapassarem sentimentos de profunda alienação e a mostrarem que podem ser quem são na realidade. A autonomia e a unicidade de cada aluno devem ser promovidas ao mesmo tempo que se promove o sentimento de pertença a um grupo unido. Muitos professores criam encontros semanais ou grupos de partilha entre os alunos que são oferecidos num contexto que minimiza a vulnerabilidade e maximiza a segurança.
7c. Conexão profunda com a natureza, a origem e o poder superior
<p><i>“Quando me sinto deprimida...” revelou Keisha aos membros do seu “grupo de família” numa escola em Manhattan “... vou a um parque perto da minha casa onde existe uma árvore enorme. Vou e sento-me com ela porque sinto a sua força.” (p.:30)</i></p> <p>Participação dos estudantes numa busca de significado mais alargada: perspectiva, sabedoria e fé. A liberdade de expressão é privilegiada, podendo existir partilha, <i>inclusive</i>, de crenças religiosas.</p>

Todas estas experiências demonstram que é possível e, relativamente, simples desenvolver o potencial espiritual dos jovens num contexto educativo. O desenvolvimento dos alunos implica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento dos professores. A sua participação é mais do que proporcionar estas actividades, é processar tudo o que os alunos processam, mas fazê-lo dentro de si mesmos.

Não cumpre explorar todos os conceitos propostos pelos diversos autores que abordam a corrente espiritualista, no entanto, é importante compreender o modo holístico como vêm a pessoa e o mundo e, por sua vez, a educação.

Essa compreensão permite construir os pilares da educação empreendedora do ponto de vista desta investigação.

3.3. Os Princípios-Chave da Educação Holística

“Este compromisso para desenvolver o estudante integralmente, para nutrir os seus corações, corpos e mentes, é central na visão holística. (...) É importante realçar porque é que os educadores fazem isto. Nós fazemos isto não porque favorece os interesses de empresas ou da produtividade económica. Não porque faz progredir interesses políticos ou nacionais. E não porque transmite normas e estruturas sociais. Mas nós premiamos o desenvolvimento completo dos seres humanos para seu próprio bem. Igualmente importantes, os nossos esforços são inspirados pelo nosso compromisso na parceria (...)”²⁸⁶

A plataforma teórica da educação holística revela o cruzamento de várias disciplinas e noções da filosofia, pedagogia, psicologia e teologia. Independentemente da visão holística mais focalizada numa abordagem da consciência pessoal ou nos contextos que envolvem a pessoa numa perspectiva concreta ou histórica, o objectivo global de todas as abordagens holísticas é a promoção de uma transformação pessoal e social²⁸⁷. Koegel (2003:18) sustenta que essa transformação passa, acima de tudo, pelo enfoque educativo de *cuidado pela vida*²⁸⁸:

“Enquanto educadores, nós devemos dar às nossas crianças uma ideia, a esperança e a sensação de que podem trabalhar no sentido de criarem um mundo mais pacífico, carinhoso e justo. Com certeza este deve tornar-se o principal objectivo da educação no nosso tempo”.

²⁸⁶ Koegel (2003:11).

²⁸⁷ Koegel, 2003.

²⁸⁸ Expressão utilizada por Miller “Caring for life” referida em Koegel, 2003.

Não será este o desenvolvimento do impulso criativo e empreendedor necessário? A criação da mudança é o mote do espírito empreendedor que é gerado pela contínua vontade de aprender e de agir.

A extracção do significado de cada experiência potencia a vontade de aprender, e permite construir, diariamente, as ferramentas necessárias para o futuro. Não se trata de uma preparação ou do planeamento para algo que vai acontecer num distante futuro profissional. É a vocação de aprendizagem humana que se permite acontecer diariamente. Tal como Dewey (1938) refere, a atitude mais importante a formar é o desejo de se continuar a aprender. O processo deve ser, por isso, contínuo e não marcado por objectivos distantes, experiências vazias de significado ou inacção no processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, na educação holística um dos enfoques centrais é a participação activa do estudante na sua aprendizagem. A fonte principal de aprendizagem empreendedora é a própria natureza do trabalho.

A liberdade de inteligência desenvolvida neste processo envolve qualidades de observação, conhecimento, julgamento, atribuição de significado, introspecção, socialização, organização e transformação. Essas qualidades são a base da acção empreendedora.

O importante não será comparar ou discutir qual é a melhor corrente da educação, pois todas terão as suas virtudes. É crucial perceber o que é que cada abordagem educacional tem por base e quais são as qualidades que potencia.

Se é reconhecida a natureza integral e empreendedora do ser humano no mundo, quais são as características da educação que potenciam esse ser humano? Qual é o papel dos professores nesse processo?

Montessori (1969:161) destaca que os professores também fazem parte da natureza educativa e devem “adaptar-se às necessidades da criança e torná-

la independente para não se tornarem num obstáculo, nem substituírem-se-lhe nas actividades através das quais se processa a sua maturação.” No mesmo sentido, Freinet & Salengros (1977) salientam que quando se confia e ajuda a criança, em vez de lhe dar ordens ou castigar, existe uma revolução no comportamento dos próprios educadores. O problema é que muitos educadores, e os próprios jovens, estão demasiado embrenhados nas condutas tradicionais e têm dificuldades em adaptar-se a esta nova lógica.

A preparação do educador não se processa através do estudo ou do conhecimento. A preparação é, acima de tudo, interior, psíquica e espiritual, num processo contínuo de auto-desenvolvimento e auto-aprendizagem. Montessori (1969:219) ilustra, claramente, este caminho:

*“Tira primeiro a trave do teu olho e saberás depois
tirar o argueiro dos olhos das crianças”.*

A descoberta dos obstáculos ou tendências prejudiciais que inibem os processos de aprendizagem integral, não significa a busca incessante pela perfeição (imagem típica de *super-herói*). Inúmeros autores tais como Freire, Steiner ou Krishnamurti defendem que o primeiro passo para a correcta educação é a vocação dos educadores e o seu desenvolvimento integral sendo, por isso, crucial *educar o educador*. Educar em autenticidade e humildade, em amor e bondade, na busca pela ordem e pelo sentido interior – o *florescer interior*²⁸⁹.

Reconhecendo que a aprendizagem e o ensino se dão ao mesmo tempo, então faz parte da natureza do educador a compreensão e o desenvolvimento da sua própria vocação. Segundo as abordagens da educação holística, esse *florescer* processa-se ao mesmo tempo no educador e no educando. Não existe separação, existe conexão; não existe observador e observado, existe

²⁸⁹ Expressão comum utilizada por Krishnamurti: “flowering”. Referências em http://jkrishnamurti.com/krishnamurti-teachings/search-result-advanced.php?select_media=null&search_input=flowering

observação; não existe ensino e aprendizagem, as duas são o mesmo. Na prática como se integram estes fundamentos? Existe algum método específico que possibilite esse *florescer* de um modo mais eficaz?

Krishnamurti não advoga um método concreto educativo (ao contrário de Steiner, Montessori, escolas Quaker ou do sistema Reggio Emilia) mas aprofunda os pilares de um genuíno ambiente de aprendizagem fundado em relações não autoritárias de atenção e carinho, o que inspirou a criação de inúmeros centros comunitários de aprendizagem²⁹⁰.

Mais do que descrever uma metodologia específica considera-se útil, de seguida, clarificar os fundamentos da visão educativa de Krishnamurti com a ressalva de que a sua extensa obra de vida não se permite cingir aos aspectos referidos (ver tabela seguinte).

²⁹⁰ Miller, 2006.

Tabela 5. O Florescimento na Educação²⁹¹

Educadores e educandos aprendem ...
<p>O conhecimento sobre a totalidade da vida (que não pode ser vista meramente por uma parte);</p> <p>O conhecimento sobre si próprios (livres dos condicionamentos do medo, ódio, orgulho, etc.);</p> <p>O conhecimento necessário para a acção no mundo (a excelência académica bem como a excelência interior);</p> <p>A qualidade do amor e da comunhão.</p>
Educadores e educandos desenvolvem ...
<p>A inteligência (não significa intelecto, memória, informação, mas a capacidade de perceber o essencial, o “o que é”);</p> <p>Todas as faculdades humanas intrínsecas (consciência, pensamento, sentimentos e as faculdades que estão para além do pensamento e dos sentimentos);</p> <p>O equilíbrio entre o intelecto e a sensibilidade;</p> <p>A mente que é científica e religiosa ao mesmo tempo;</p> <p>A mente que sabe aprender (e não uma mente que só sabe adquirir);</p> <p>A capacidade de observação e de atenção profundas;</p> <p>A capacidade de ser receptivo (e não somente tolerante);</p> <p>A tomada de consciência profunda do mundo (interior e exterior);</p> <p>A capacidade de inquirição e análise crítica independente (não conformismo);</p> <p>A responsabilidade pessoal sobre a sua própria evolução e a evolução do mundo;</p> <p>A mente global e não nacionalista (barreiras nacionais e sociais separam a humanidade).</p>

²⁹¹ Este resumo tem por base os ensinamentos de Krishnamurti (1974,1981,1994, 2003);
http://krishnamurti-and-education.org/what_is_a_krishnamurti_school.htm;
<http://infed.org/thinkers/et-krish.htm>

Educadores e educandos exploram, inquirem e descobrem ...
O espírito religioso e o conhecimento científico em uníssono; O significado integral da vida e a arte de viver; A vocação pessoal natural (sem imposições externas); Os condicionamentos (internos e externos) e o modo como actuam no pensamento; O movimento do pensamento e a natureza psicológica do ser humano; O mundo do conhecimento e a natureza do conhecimento; Os valores intemporais (para que não adiram a fórmulas ou <i>slogans</i> repetitivos).
Educadores e educandos observam...
O mundo sem ideais pré-concebidos, teorias ou crenças.
Educadores e educandos vivem com/em ...
Liberdade e ordem; Tempo (para si próprios, para os outros, para o processo de florescimento); Cooperação e relacionamento (e não competição);
Educadores e educandos procuram...
A possibilidade do que está para além do materialismo e do conhecimento, de algo que não pode ser medido ou definido, de algo sagrado, da dimensão espiritual do ser humano.

Diversas questões surgem, naturalmente, quando se analisa a perspectiva de Krishnamurti. Será esta educação possível? Como integrar estes princípios numa escola? Quais as correctas metodologias de aprendizagem? A resposta é dada pelo próprio pensador, que considera que estas não são as questões necessárias. O verdadeiro obstáculo em criar uma escola onde se vive correctamente não está na sociedade, no sistema educativo, ou nas técnicas. O problema reside, fundamentalmente, na falta de conhecimento sobre o ser. Um dos passos para a compreensão pessoal é amar, honrar, respeitar e reverenciar a vida humana, a de cada um e a dos outros. Mais do que colocar

o enfoque no “como é”, o autor defende que é necessário compreender e aprofundar o “o que é”.

A título ilustrativo refere-se o testemunho de um antigo aluno, de uma das escolas fundadas por Krishnamurti, que destaca *o que é* a aprendizagem vivenciada de um modo holístico:

“Só mais tarde percebi como este espírito de inquisição, discussão e descoberta do que são as coisas me moldou e quão luxuoso era este ambiente em comparação com o “mundo exterior” (...). A minha abordagem em relação à vida manteve-se no questionamento e na procura por mim em vez de aceitar uma dada autoridade. A minha atitude persistiu em ser cooperativa em vez de ser auto-centrada, preparada para trabalhar em equipa em vez de por mim próprio e valorizo relações profundas e significativas. Brockwood também facilitou uma paixão já existente pela música, literatura e pela natureza.”²⁹²

Segundo Krishna (1997)²⁹³ o desenvolvimento holístico da pessoa é a profunda compreensão e o desenvolvimento equilibrado das faculdades intrínsecas do ser humano. O autor, mediante a análise e a experiência prática (nas escolas) da visão educativa de Krishnamurti, sustenta a criação de um ambiente onde os quatro aspectos inerentes ao ser humano - físico, intelecto, emoção, espírito - são integrados, equilibradamente, na cultura vivenciada. Alerta que estes elementos estão intimamente relacionados e integrados constituindo um inseparável *todo*, e acrescenta que não é possível viver correctamente um aspecto, sem viver correctamente todos os outros. Krishna resume alguns exemplos práticos fundamentais para o desenvolvimento destas quatro dimensões da vida humana.

(1) *Físico*: Respeito pelo corpo tendo em atenção a higiene e o aspecto cuidado, o exercício, a alimentação e hábitos adequados, entre outros;

²⁹² Dumas (2010:13). Ex-aluno da Brockwood Park School (1970-1972) em entrevista a The Brockwood Observer.

²⁹³ Krishna, 1997. Prof. P. Krishna aborda os princípios da educação na perspectiva de Jiddu Krishnamurti.

(2) *Intelecto*: Cultivo de hábitos de leitura e criação de interesse na diversidade de matérias académicas existentes (desde as ciências matemáticas, à arte e poesia). Um outro aspecto importante é que os exames não sejam considerados como um *fin em si*, mas como um subproduto do desenvolvimento intelectual dos estudantes. Os métodos activos de exploração do intelecto devem estar presentes no dia-a-dia das escolas, pois não basta ter uma excelente biblioteca, é importante dinamizar debates, discussões, textos escritos e outros encontros.

(3) *Emoções*: Atmosfera de carinho e afeição, de boa conduta e ordem sem a sensação de medo, pois o medo é considerado o maior inimigo da inteligência e da criatividade. Não faz, por isso, sentido recorrer a castigos, punições, ou recompensas no caso de bom comportamento. As crianças devem ser ajudadas a compreender os seus sentimentos considerados negativos - medo, inveja, ganância, ciúme, ódio, insulto e violência - quando surgem. Deve existir um ambiente de escuta e de atenção sem juízo de valores, sem humilhação, sem desvalorização. Mas para que tudo isto aconteça é essencial que todos, incluindo educadores, compreendam a causa deste tipo de sentimentos em si próprios, sem rejeitá-los imediatamente.

(4) *Espírito*: Amor pela Natureza e pela música, arte, dança, teatro, que passa pelo conhecimento do ser humano respeitando profundamente toda a vida no Planeta. A sensibilidade é um aspecto crucial a *nutrir* não só em relação aos outros seres humanos, como em relação à beleza da Natureza. A exploração do meio ambiente e de outros, para benefício próprio, não fazem sentido se existe uma sensibilidade profunda, amor e respeito por tudo o que rodeia. Krishna (1997) destaca a integração da religião com o espírito científico no pensamento de Krishnamurti, citando o pensador: “A busca pela verdade é a mais elevada religião e a busca pela felicidade do espírito no Homem é a mais elevada espiritualidade (...) O temperamento científico deve

fazer parte da nossa vida diária e da busca espiritual”. Para que isso aconteça considera que deve haver espaço para cada um estar consigo próprio, para experienciar o silêncio, para reflectir sobre o significado e o propósito da vida. Demasiada actividade é pouco saudável para o desenvolvimento espiritual pois a pessoa acaba *por se perder*.

Em consonância com esta abordagem integral, Miller (2006) refere que não existe um formato específico de um currículo holístico, mas existem várias abordagens e métodos utilizados. Não obstante, o autor refere algumas características gerais comuns aos vários ambientes educativos que seguem esta perspectiva holística (ver tabela seguinte).

Tabela 6. Características Gerais de Ambientes de Aprendizagem Holísticos²⁹⁴

1. Vários caminhos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none">▪ Aprendizagem é mais experimental, emergente, orgânica, cooperativa e pessoal;▪ Testes, notas, classificações (<i>rankings</i>), quadros de honra ou outras formas de aprendizagem competitiva são substancialmente reduzidas ou ausentes;▪ Discussão mais aberta e questionamento crítico nas salas;▪ Estudantes têm mais liberdade para perseguir os seus interesses e paixões pessoais;▪ Maior esforço criativo para apresentar e estabelecer o currículo de modo a que seja mais relevante, significativo e estimulante para os estudantes;▪ Compromisso filosófico por parte dos professores.
2. Sentido de comunidade
<ul style="list-style-type: none">▪ Relações de proximidade genuínas entre estudantes, professores e mães/pais;▪ Autoridade não é tomada de um ponto de vista tradicional, tal como numa

²⁹⁴ Miller, 2006. Ambientes de aprendizagem em comparação com os meios escolares tradicionais. Nota: Foi realizada adaptação do texto original para tabela.

hierarquia de dominação. Os valores de parceria exibem uma *hierarquia de realização*²⁹⁵ onde a estrutura de gestão promove a realização do potencial de cada pessoa.

3. Vida interior

- Existe respeito pelo poder interior de cada criança/aluno. Existe espaço para o desenvolvimento da vida interior e para as questões fundamentais de cada pessoa. As questões existenciais são tomadas de modo sério na aprendizagem e no ambiente escolar holístico;

4. Natureza

- Conexões significativas com o mundo da natureza, espelhadas no *design* e ambiente escolar e na *literacia ecológica*²⁹⁶ (princípios de ecologia e de sustentabilidade).

Estas características, bem como as referidas por Krishna (1997), permitem compreender o modo sistémico como a educação, nesta perspectiva, integra e une os seus diversos elementos.

Forbes & Martin (2004) realçam que a finalidade da educação holística é desenvolver os alunos na sua máxima extensão possível, a sua *qualidade suprema* (“ultimacy”). A *qualidade suprema* parece surgir, segundo os autores, de três formas diferentes nas iniciativas da educação holística:

- (1) *Religiosa* (tal como na noção de *tornar-se iluminado*);
- (2) *Psicológica* (tal como na noção de *auto-realização* de Abraham Maslow, 1968, ou na noção de *pessoa altamente funcional* de Rogers, Freiberg, 1994);
- (3) *Indefinida* (desenvolvimento da pessoa até à máxima extensão possível para um ser humano).

O desenvolvimento destas qualidades tem por base uma espécie de conhecimento associado a uma *competência sagaz/apurada* (“sagacious

²⁹⁵ Termo utilizado pela feminista Riane Eisler (2000) referido em Miller, 2006.

²⁹⁶ Termo utilizado por David Orr, 1992 referido em Miller, 2006.

competence”). A noção de *competência sagaz*²⁹⁷ implica um tipo de conhecimento, ou modo de conhecer, que surge associado à educação holística em seis aspectos distintos interligados:

- (1) *Liberdade*: complexo conceito de liberdade psicológica, independência ou tal como é, muitas vezes, referido *liberdade interior*;
- (2) *Bom julgamento*: associado à auto-governança e à autonomia;
- (3) *Meta-aprendizagem*: aprendizagem dos estudantes sobre como aprendem, enquanto indivíduos (sabendo que todos aprendem do seu modo);
- (4) *Habilidade social*: atitude de atenção ao estar em sociedade (é mais do que aprender competências sociais);
- (5) *Aprimoramento de valores*: desenvolvimento do carácter e das qualidades dos estudantes (não propriamente dos valores da escola ou do seu *ethos*);
- (6) *Auto-conhecimento*: complexo conceito de aprendizagem sobre a natureza de si próprio (é mais do que conhecer-se a si mesmo).

O desenvolvimento da competência sagaz é considerado essencial em qualquer um dos agentes implicados na educação, pois está associada ao conhecimento integral do ser humano. Estes seis factores são utilizados como pontos de referência da educação holística e serão adaptados no presente estudo para o enquadramento da educação empreendedora vista de um modo integral. São referidos alguns autores da área que ilustram e ajudam a especificar as qualidades dos seis aspectos referidos. A interligação e interdependência dos vários conceitos dificultam a distinção parcelar de cada um, pelo que se deve considerar a sua divisão no sentido de um fluxo contínuo de aprofundamento.

²⁹⁷ Forbes & Martin (2004:4). O estudo de Basil Bernstein, 1996 serve de base para o trabalho dos autores.

(1) Liberdade

*“Ajuda-me a fazer sozinho”*²⁹⁸

Montessori (1969) realça que é a própria criança que é dotada de uma sensibilidade à ordem e que constrói um sentido interno de relação entre as partes do *todo*. Verifica que a ordem e a disciplina estão estreitamente ligadas com a espontaneidade natural das crianças e com a sua liberdade, sem necessidade de existir uma motivação externa e imediata (tais como exames, prémios ou castigos). É interessante destacar que as teorias em empreendedorismo (tal como foi referido no capítulo I), verificam que as pessoas empreendedoras valorizam, acima de tudo, o sentimento de satisfação e de realização pessoal e não recompensas ou gratificações externas, nomeadamente monetárias.

É defendida a liberdade que confere espaço à criança para executar os seus trabalhos com amor e exactidão, com uma total entrega e dedicação. A inspiração natural da criança para observar de um modo vivo e minucioso, é expressa como a “inteligência do amor”²⁹⁹. A primeira tarefa urgente da educação é, assim sendo, a de libertar no sentido de conhecer, de permitir descobrir o que é ignorado. Para isso o ambiente tem uma importância central nesta abordagem, pois é necessário afastar os obstáculos e fornecer os meios para o desenvolvimento das actividades naturais das crianças. Todas as actividades devem ser sentidas como significantes e o adulto tem um papel activo nesse aspecto.

Quando o professor se encontra livre, sente ordem interior, e isso reflecte-se nas relações que estabelece no seu exterior. A tomada de consciência real de que o castigo e a recompensa são errados, muda completamente a perspectiva de acção e de interacção. Segundo Krishnamurti (1974) essa mudança activa um nível diferente de comunicação.

²⁹⁸ Montessori (1969:151) referindo-se ao discurso de uma criança das suas escolas.

²⁹⁹ Montessori (1969:151).

A sensibilidade despertada gera um movimento de inteligência, pois a própria tomada de consciência da realidade condicionada é, em si, um movimento de aprendizagem, ou melhor, de auto-aprendizagem.

Num movimento não dualista não existe *fora e dentro*, esse movimento flui e revela-se nas relações, na acção e no silêncio. Mais do que a libertação de uma *autoridade externa*, existe a libertação da *autoridade interior* e, por isso, a liberdade e a disciplina acontecem em uníssono. No mesmo sentido, Bohm (1998) refere que a ordem é a raiz da liberdade. Argumenta que se a pessoa não está autocentrada, existe afecto, delicadeza, consideração, e tudo o resto surge de um modo verdadeiro, nomeadamente as boas maneiras, a consideração pelo outro e a afeição por tudo a que o rodeia.

(2) Bom Julgamento

“Os sistemas, sejam educacionais ou políticos, não mudam misteriosamente; eles são transformados quando existe uma mudança fundamental em nós mesmos. O individual é da primeira importância, não o sistema; e enquanto o individual não compreender o processo total dele próprio, não há sistema algum, seja de esquerda ou de direita, que possa trazer ordem e paz para o mundo.”³⁰⁰

Como aprender a fazer um bom julgamento individual das situações? Isso implica autonomia, liberdade interior e uma abertura da mente criativa original. Isso implica a tomada de consciência do que está a acontecer através da qualidade de atenção às reacções mecânicas, aos hábitos de preconceitos e pré-juízos que tendem a condicionar os pensamentos, sentimentos e, sobretudo, os comportamentos.

Rogers (1985) evidencia o processo criativo como sendo a base da vida orgânica/ humana e a tendência para exprimir e para pôr em prática todas as capacidades do organismo ou do *eu*. O autor considera que o pilar de um

³⁰⁰ Krishnamurti (1981:15-16).

comportamento criador e construtivo é a abertura do indivíduo a toda a sua experiência. Refere-se à capacidade do indivíduo negar à sua consciência (ou recalcar) vastas áreas da sua experiência para que seja possível estar consciente das suas reais sensações e percepções.

É necessário saber aprender algo novo, mesmo que se tenha que derrubar ideias e conceitos habituais e confortáveis. Esta forma de aprender faz parte da natureza humana mas é diluída com o tempo.

Segundo refere Bohm (1998) uma criança vive os primeiros anos de modo bastante criativo, experimentando e vendo simplesmente o que acontece, modificando o que faz ou aprendendo em concordância com o que aconteceu. As pessoas vêem esta fase como um *paraíso perdido*. Bohm alerta que a capacidade de ver e aprender algo novo e original desaparece gradualmente através da educação e da profissionalização. Como é que isso acontece? Na escola a criança aprende a acumular conhecimento pela repetição, assim como a agradar ao professor e a passar nos exames. No trabalho a aprendizagem acontece de modo semelhante, mas neste caso para ganhar a vida e por um objectivo utilitário e não pelo amor ao acto de aprender em si. Montessori (1969) realça a importância de desbloquear o conflito de trabalho entre as *leis do mínimo esforço e economia de tempo* dos adultos, e a necessidade de tempo de qualidade para as acções significativas e criativas das crianças.

“Ajuda-me a fazer sozinho”³⁰¹ serve de contraponto ao *ruído* interior sentido pelas crianças gerado pela substituição da sua acção pelo adulto, pela negação da sua vontade de agir, pelas reacções de frustração dos adultos acerca da incapacidade ou suposta inferioridade das crianças, e pelo realçar da sua incapacidade de sucesso imediato fazem gerar aquilo a que Henry (1963) chama de *pesadelo existencial*. Um constante controlo pessoal em ser

³⁰¹ Montessori (1969:151) referindo-se ao discurso de uma criança das suas escolas.

bem sucedido e evitar o insucesso (considerado negativo por pressões externas).

A acção que é moldada e guiada pelo medo é considerada inacção, pois é condicionada e resulta de factores de pressão negativos. Ora, se o aluno não souber pensar por si próprio, poderá seguir, assumir e depender de determinadas autoridades (que acabam por ser também interiores) e que podem levá-lo a transformar-se num *ser humano de segunda-mão*³⁰².

No capítulo anterior verificou-se que a *percepção de auto-eficácia* e o *locus de controlo interno* estão relacionados não só, mas também, com a intervenção de familiares e mentores ou modelos credíveis. Constatou-se, igualmente, que as atitudes e os comportamentos empreendedores estão relacionados com as necessidades de motivação, de realização e de satisfação de cada pessoa. Assim sendo é necessário realçar que, se por um lado, existe uma influência externa que pode ser marcante, por outro lado, o peso dessa influência pode ser minimizado quanto maior for o espírito crítico livre e a motivação pessoal dos alunos. A educação pode e deve intervir no equilíbrio destes aspectos em benefício da criança.

(3) Meta-Aprendizagem

As teorias cognitivas referidas sustentam que a verdadeira mudança acontece quando a estrutura de pensamento atinge as dimensões mais profundas do cérebro e estas sofrem uma real modificação. Segundo Kohn (2003) a assimilação de conhecimento gerada pela *cultura de literacia* retira tempo a objectivos mais significativos, tais como o conhecimento de *como pensar*. A descoberta e a profundidade devem sobrepor-se à necessidade de assimilar e cumprir o vasto currículo. O autor refere a sugestão de Dewey de que uma pessoa educada é uma pessoa que ganhou o poder da atenção

³⁰² Krishnamurti (1994:33).

reflexiva, o poder para agarrar problemas, questões, perante a mente e sem esta capacidade a mente fica à mercê das sugestões habituais e externas.

Kohn destaca o modelo pioneiro de Deborah Meier (“The Met School”) que enfatiza a importância de cinco *hábitos da mente* que podem ser desenvolvidos ao levantar determinadas questões no quotidiano da aprendizagem:

- a) *Evidência*: “Como sabemos o que sabemos?”;
- b) *Ponto de vista*: “Representa a perspectiva de quem?”;
- c) *Conexões*: “Como está isto relacionado com aquilo?”;
- d) *Suposição*: “Como poderiam as coisas ser diferentes?”;
- e) *Relevância*: “Porque é importante?”.

Mais do que levantar e responder a estas questões é importante ter a disposição para o fazer. O questionamento profundo e crítico deve passar sempre pelo interesse pessoal e pela motivação intrínseca em fazê-lo. Kohn (2003) considera, por isso, vital que o conhecimento seja adquirido contextualmente através de problemas, projectos e questões e, não, através da aquisição de factos, competências ou disciplinas.

A necessidade dos alunos e professores aprenderem a *desaprender* os hábitos e os condicionamentos externos é essencial na abordagem holística na meta-aprendizagem. Nesse prisma Krishnamurti³⁰³ defende que o pensamento negativo é a mais elevada forma de pensamento. Por pensamento negativo refere-se à tomada de consciência das falsidades do pensamento positivo. Passar pelas estruturas positivas do pensamento e desmontá-las não significa reagir contra elas. Significa verificar quais as crenças pessoais, porque se acredita nestas e porque se aceita os

³⁰³ Krishnamurti (1960,1961) em <http://www.jiddu-krishnamurti.net/en/1961/1961-08-08-jiddu-krishnamurti-7th-public-talk> e <http://www.jiddu-krishnamurti.net/en/1960/1960-02-14-jiddu-krishnamurti-1st-public-talk>

condicionamentos externos. A partir daí é possível pensar de um modo claro, sem preconceitos ou conclusões predeterminadas. Se a intenção for meramente reactiva então acaba por fazer gerar um novo padrão que procura segurança mas que não é libertador, nem possibilita a mente descobrir.

A importância de desenvolver a atenção reflexiva e criar novos hábitos da mente, tais como o pensamento negativo, está ligado com a necessidade de desenvolver modos de aprendizagem que permitem às pessoas gerar conhecimento.

As capacidades intelectuais são também essenciais nesta visão holística da educação e o sucesso académico é um dos factores a realçar. Ao contrário do que as críticas apontam existem evidências de que a educação progressista é, pelo menos, tão eficaz quanto a educação tradicional na promoção do sucesso académico³⁰⁴.

O sucesso numa vertente holística implica três objectivos que não se verificam, do mesmo modo, na visão tradicional da educação, tal como refere Kohn³⁰⁵:

- a) Retenção a longo-prazo de factos ou competências;
- b) Compreensão real de ideias a par do pensamento crítico, da criatividade (capacidade de aplicar competências a diferentes tarefas) e de outros resultados intelectuais complexos;
- c) Interesse dos alunos no que estão a fazer e a probabilidade de que terão uma contínua motivação para aprender.

Miller defende que a melhor forma de desenvolver os 3 “R’s” da educação – ler, escrever, aritmética – é através do desenvolvimento no processo de

³⁰⁴ Estudo de Kohn, 1999 referido em Koegel, 2003.

³⁰⁵ Kohn (1999:12) referido em Koegel, 2003.

aprendizagem e na comunidade educativa do que, recentemente, se chama os 4 “C’s” – cuidado, conexão, cooperação e escolha³⁰⁶.

A meta-aprendizagem ou, melhor, a meta-auto-aprendizagem passa pela valorização da identidade e da integridade dos estudantes, o que se verifica pelo modo como se procura “conectar as ideias estudadas ao que está no interior dos estudantes: as suas crenças, pensamentos, questões, esperanças, medos e experiências”³⁰⁷. Esse conhecimento, ao contrário da visão tradicional enfatiza a compreensão da pessoa como um *todo* – quem é, como vive e como se relaciona³⁰⁸. Relaciona-se com a valorização de cada ser como *único* e dotado, de uma forma ou de outra. Nessa perspectiva a aprendizagem está centrada na criança e visa que as suas capacidades interiores e especiais venham ao de cima e sejam desenvolvidas. Não existindo os *melhores* ou os *piores* mas, simplesmente, diferenças e singularidades e a complementaridade das mesmas.

(4) Habilidade Social

A habilidade social relaciona-se com a capacidade de conexão, colaboração e entreaajuda. Nas correntes holísticas é central a promoção de ambientes e cenários cooperativos e colaborativos, tal como defende Bohm (1998).

O processo de cooperação integral está relacionado com o não dualismo entre o *eu* e o *tu*, entre o *observador* e o *observado*, entre o *dentro* e o *fora*. De facto existe uma intenção comum que é, ao mesmo tempo, pessoal e comunitária, e que se trata de uma intenção fundada numa sinergia e simbiose da heterogeneidade das pessoas e das comunidades.

³⁰⁶ Koegel, 2003. Significado original: “3 R’s - Reading, wRiting, aRithmetic” - e os “4 C’s - Care, Connection, Cooperation, Choice”.

³⁰⁷ Koegel (2003:13).

³⁰⁸ Koegel, 2003.

As redes de pessoas, as redes de pertença e as próprias redes de comunicação constituem um conjunto de mapas de relações que orientam o nós e fazem parte da pedagogia social do auto-desenvolvimento, anteriormente referida³⁰⁹.

É essencial fomentar as redes de ligações entre todos e ter noção de quais são os *ruídos*³¹⁰ que perturbam o sistema e impelem para a competitividade que está, muitas vezes, ocultada nas próprias actividades e jogos pedagógicos.

Henry (1963) destaca as constantes mensagens que são transmitidas nas salas de aula e que colocam os alunos em posições de confronto pessoal com os colegas e professores. Na base das atitudes e comportamentos está à necessidade de agradar e de ser bem sucedido, mesmo perante o falhanço dos colegas. O autor dá o exemplo de uma aula em que um aluno é chamado para dar uma resposta e quando não consegue, o professor pede a outro aluno para responder. Quando o colega responde correctamente, qual é a lição que fica mais vincada e presente? A resposta correcta ou o fracasso de um e o sucesso do outro? É pertinente descodificar estes *ruídos* e perceber em que situações e ambientes acontecem.

Segundo Henry (1963) o sucesso na cultura vigente provém da aprendizagem e da vivência do *pesadelo* de falhar. Não estará a necessidade de realização de McClelland (referida no Capítulo I) relacionada com esta necessidade de fugir ao insucesso? É este o *estar em sociedade* que se pretende?

Henry defende que a questão central é amar o conhecimento pelo que é, não como suporte de sobrevivência ou de prestígio. Ao ter isso em consideração o

³⁰⁹ Bertrand & Valois, 1994.

³¹⁰ Segundo Henry (1963) na Teoria das Comunicações o *ruído* refere-se às flutuações aleatórias de um sistema que não podem ser controladas e que constituem um problema para a aprendizagem. São sons que não fazem parte da mensagem e que o autor exemplifica como sendo as aprendizagens culturais que acompanham determinada matéria. Por exemplo, na aula de aritmética o ruído passa pela qualidade da voz da professora à competitividade dos alunos.

ruído é minimizado e deixa de *colocar em perigo* a matéria temática e a sua aprendizagem.

(5) Aprimoramento de Valores

*“Para que um conceito se transforme numa acção deve, em primeiro lugar, encontrar o seu caminho no sistema de valores (...) Não é o que o sabemos que fazemos. É o que queremos que fazemos.”*³¹¹

O aprimoramento de valores pessoais é determinante na valorização por parte de quem segue o sentido da dignidade, e não o sentido da utilidade ou do benefício para a sociedade de modo mecânico e racional. De facto mais do que ensinados ou adquiridos, os valores essenciais devem ser experienciados e vividos de modo integral. Estes valores não são, necessariamente, os valores defendidos pela escola e pelos seus agentes, pois mais do que memorizar palavras que não se compreendem ou sentem, é importante permitir a expressão pessoal dos alunos, de modo a que falem sobre os seus assuntos e “procurem os seus próprios valores e eventualmente articulem o seu Deus interior”³¹².

Associado ao aprimoramento de valores está a importância do significado e do sentido da vida humana (abordado nos Capítulo I e II). Este significado não é abstracto, não existe no isolamento e não deve ser visto sem a compreensão da interligação e interdependência dos seres humanos e do Planeta. A vocação ou a missão de cada pessoa não pode ser substituída ou repetida, pois é uma tarefa concreta única a cumprir por cada um, na sua relação com os outros. Para que esta vocação seja cumprida é necessário que exista um processo de auto-descoberta-desenvolvimento-aprendizagem através de uma redefinição de valores essenciais.

³¹¹ UNESCO (2002:14). Referência de Lourdes R. Quisumbing.

³¹² Andrew Greeley referido por Virgin & Martyr, 1985 em UNESCO (2002:22).

Tal como foi já referido anteriormente, o pensamento empreendedor direcciona as pessoas para aquilo que pretendem atingir. Então como poderia ser o mundo se as pessoas tivessem o espírito empreendedor de alcançar o significado máximo das suas vidas? Como seria se todas as pessoas, incluindo os educadores, empreendessem o seu verdadeiro sentido vocacional? Como seria se as pessoas aprimorassem os seus valores interiormente em sintonia com a humanidade e actuassem em consonância com essa descoberta?

(6) Auto-conhecimento

*"Uma mente crítica é uma mente inquisitiva. Procura novo conhecimento colocando questões, reconhecendo acontecimentos e descobrindo novas respostas nos momentos apropriados e de um modo ético."*³¹³

O auto-desenvolvimento ou a auto-aprendizagem são um dos pilares fundamentais no desenvolvimento da humanidade. A escola deve ser um ambiente privilegiado para o seu *florescimento*. Segundo Krishna (1997) uma escola que segue os princípios de Krishnamurti é uma escola onde existe a experiência de *viver correctamente*. Por *viver correctamente* não se entende meramente o tomar as acções certas ou ter somente bons pensamentos. O essencial é que a pessoa compreenda o que de facto sente e se conheça profundamente.

Se uma acção correcta nascer de um pensamento egóico ou de uma motivação auto-centrada não é uma acção correcta, pois não nasce do amor e da compaixão. Nesse sentido é vital aprender a não mascarar os pensamentos e acções incorrectas, mas tomar a consciência do que se está a processar e analisar a causa dessa situação contraditória. O autor argumenta que este processo é um processo de auto-conhecimento que leva

³¹³ CTILAC Faculty, 1999 referido em UNESCO (2002:52).

à superfície os verdadeiros e naturais sentimentos e valores pessoais superiores (que não são ditados, nem impostos por ninguém), e limpa os sentimentos na sua fonte.

O auto-conhecimento autêntico e profundo potencia a ordem interior e não deve restringir-se aos alunos. Este tipo de aprendizagem é essencial para todas as pessoas implicadas na educação e, sobretudo, para os educadores. A autenticidade é vista no sentido de largar *quem se acha que se deveria ser* e estreitar laços de conexão permitindo *deixar-se ser visto* de um modo profundo e vulnerável³¹⁴.

O caminho para o auto-conhecimento significativo numa educação empreendedora deve ser feito por todas as pessoas implicadas na organização, vivendo em conjunto a aprendizagem e reflectindo continuamente na mesma.

Uma educação realmente empreendedora implica um ambiente integralmente *nutritivo*. Como é que se materializa esse ambiente? Os dois primeiros capítulos – Empreendedorismo e Educação Empreendedora – permitem criar as bases para a verificação dos parâmetros de uma escola empreendedora. O seu resumo mais do que conclusivo é tomado de um modo aberto e interligado com o ambiente educativo de análise. Nesse sentido no início do capítulo seguinte é realizada uma síntese do quadro teórico de referência que servirá como ponto de *chegada* e de *partida* para a análise do estudo de caso. Tendo por base os trâmites de uma educação holística empreendedora pretende-se, no ponto seguinte, compreender na prática o que é uma escola empreendedora no contexto actual. Essa é a finalidade do terceiro e último capítulo.

³¹⁴ Referência ao estudo de Brown, 2010 em:
http://www.ted.com/talks/lang/eng/brene_brown_on_vulnerability.html

CAPÍTULO III: A Escola Empreendedora

A Romã ³¹⁵

*“Uma vez, quando vivia no coração de uma romã, ouvi dizer a uma semente:
“Quando me converter em árvore, o vento cantará nos meus ramos, o sol
bailará nas minhas folhas, e serei forte e bela em todas as estações.
Falou depois outra semente: “Quando era jovem como tu também pensava
assim; mas agora que posso julgar melhor as coisas vejo como eram vãs as
minhas esperanças”. Uma terceira semente disse: “Não vejo nada em vós que
prometa tão brilhante futuro”. Uma quarta semente acrescentou: “Que ridícula
seria a nossa vida sem um futuro melhor”.
A quinta semente disse: “Para quê discutir sobre o que seremos
se nem sequer sabemos o que somos?”
E uma sexta replicou: “Aquilo que formos, sê-lo-emos sempre”.
E uma sétima acrescentou: “Tenho uma ideia muito clara sobre o que seremos
no futuro, mas não consigo dizê-lo em palavras”.
Falou a seguir uma oitava semente, e uma nona, e uma décima, depois muitas,
até que começaram todas a falar ao mesmo tempo,
e na confusão de tantas vozes já não consegui distinguir o que diziam.
Por isso, nesse mesmo dia decidi abandonar aquela morada e passar a viver
no coração de um marmelo que tem poucas sementes.”*

³¹⁵ Gibran (2002:27-28).

1. Resumo do Quadro Teórico de Referência

“(...) se dermos o devido valor à capacidade criadora, (...) então talvez queiramos tentar formas que facilitem a aprendizagem de modo a torná-la mais prometedora de liberdade espiritual. Se dermos valor à independência, se nos sentirmos incomodados pela crescente conformidade dos conhecimentos, dos valores e das atitudes a que o nosso sistema conduz, então talvez queiramos estabelecer condições de aprendizagem que favoreçam a originalidade, a autonomia e o espírito de iniciativa na aquisição do saber.”³¹⁶

Verifica-se que se uma educação não for empreendedora em si, mantém uma relação dicotómica e dualista que fragmenta a prática e a sua própria finalidade, pois é vista como a educação *para* o empreendedorismo ou como educação *em* empreendedorismo e não como educação empreendedora. O próprio movimento de compreensão desta diferença faz gerar uma lógica diferente de pensamento, de estabelecimento das relações humanas e pode gerar uma mudança na consciência pessoal de cada um e, por sua vez, nas escolas e na sociedade.

Mais do que *remar contra a maré* para depositar uma nova perspectiva, importa compreender o que é uma acção holisticamente empreendedora. Um pensamento holístico implica uma atitude holística. Uma acção holística implica uma intenção holística. Uma intenção holística implica uma percepção holística. Uma oportunidade de desenvolvimento holístico implica uma avaliação holística. Mais do que um esquema ou diagrama funcional que liga a acção empreendedora ao pensamento holístico trata-se de uma espiral de ligações interdependentes que implica a visão integral da natureza humana empreendedora. Uma visão empreendedora implica, de facto, uma visão holística.

³¹⁶ Rogers (1985:264).

Não se pretende conduzir ninguém a uma perfeita educação empreendedora, mas pretende-se abrir caminhos pelo questionamento sabendo, como ponto de partida, que a "Educação em empreendedorismo é construída através da curiosidade natural das crianças"³¹⁷. Onde está essa naturalidade? Como fazê-la vir à superfície e não a deixar perder-se no tempo?

A investigação recente, tal como foi já evidenciado, considera que o empreendedorismo é um aspecto intrínseco da acção humana, um processo dinâmico centrado na existência, descoberta e exploração de oportunidades³¹⁸. Ora, uma mente repetitiva, mecânica e conformada não poderá ser criativa por natureza, não poderá descobrir o que é novo ou ver oportunidades emergentes. Essa não é, por princípio, uma mente empreendedora.

O processo empreendedor é um processo de mudança e de aprendizagem gerado por comportamentos intencionais. Tal como foi também evidenciado, a mente empreendedora floresce num processo empreendedor que pode ser desenvolvido e envolve a capacidade de atenção e de observação, as percepções de oportunidade, a capacidade de avaliação pessoal, a auto-eficácia, a responsabilidade e a percepção de controlo pessoal.

A capacidade empreendedora humana relaciona-se com a percepção de oportunidades de desenvolvimento, mas também com a acção empreendedora ou, por outras palavras, relaciona-se com a actividade enérgica de concretizar desafios. As intenções empreendedoras implicam o compromisso e a propensão para a acção com uma tomada de risco moderada (pelo conhecimento dos resultados das decisões e pela antecipação de futuras possibilidades).

³¹⁷ Ms. Gry Ulverud Hoeg (Comissão Europeia, 2000:79).

³¹⁸ Koppl & Minniti em Acs & Audretsch (eds), 2003, cap. V. referidos no Capítulo I.

Quando se fala em comportamento empreendedor, não se está a falar de impulsividade, de um comportamento gerado sem reflexão, sem ordem ou disciplina. Na base da teoria das intenções aplicadas ao empreendedorismo está o facto deste ser um comportamento tipicamente planeado, sabendo que o planeamento em si é um processo espontâneo de interligação de informações.

Quando se constata que o pensamento empreendedor está relacionado com o pensamento científico e criativo verifica-se que existe, por parte das mentes empreendedoras, uma necessidade de viver as situações de perspectivas diferentes, encontrando nesse processo novas soluções ou explicações. Sem criatividade, sem flexibilidade, sem liberdade de pensamento, sem interesse na exploração do desconhecido ou desejo de estabelecer novas ligações e inovar, este pensamento empreendedor não tem lugar.

A intenção empreendedora pode ser considerada como o compromisso para com a acção, mas tem que necessariamente derivar da percepção de uma totalidade não fragmentada. Se se tiver presente a noção holística de que o observador é o observado, este processo de percepção é constante. E assim sendo, a percepção da oportunidade é a própria oportunidade, e aumentando a capacidade de percepção aumentam as oportunidades de desenvolvimento. A percepção de que é desejável, necessário e possível agir de modo empreendedor, aproveitando as oportunidades de desenvolvimento, faz parte do processo de aprendizagem de tomada de decisão. Isso implica dinâmicas de tomada de consciência crítica da pessoa integrada num *todo*. Essa tomada de consciência faz parte do pensamento empreendedor e faz, também, parte da acção empreendedora quando se verifica a unicidade, a conexão do *eu* e do *nós*, do *interior* e do *exterior*.

O empreendedorismo é um processo de auto-conhecimento na perspectiva de desenvolvimento do sentido interior potencialmente empreendedor e criativo

de cada pessoa. Nesse sentido a necessidade de realização pessoal é um dos aspectos determinantes. É contudo necessário verificar a interacção entre as pessoas e as características sociais da situação, sendo as condições da acção empreendedora, nomeadamente a envolvente e a organização, aspectos determinantes nesta dinâmica. Na realidade, a pessoa e a envolvente parecem ser duas faces de uma mesma moeda.

Uma escola empreendedora permite desenvolver processos empreendedores individuais e colectivos e permite, ao mesmo tempo, o auto-desenvolvimento integral das pessoas, no sentido de se desenvolverem mecanismos apropriados para a concretização de acções fora, ou dentro, do contexto da escola.

Tendo presente que os próprios interesses pessoais podem influenciar a visão dos empreendedores, é vital despertar esses interesses pessoais no sentido da detecção de oportunidades para a progressão da comunidade e da humanidade. Esta progressão pode começar num plano *micro* mas estende-se ao plano *macro*, necessariamente.

A ligação das pessoas à envolvente implica a tomada de certos riscos que estão associados a uma noção mais precisa e integral das situações. Nos dias de hoje o acesso à informação através dos novos meios e instrumentos de comunicação permitem ter um melhor acesso ao conhecimento, permitem facilitar e gerar novos processos de relação, mas é preciso saber *digerir* essa informação. Essa *digestão* é, em si, um processo de aprendizagem.

A análise precisa da situação e a tomada de riscos envolve, cada vez mais, a capacidade criativa e a análise crítica, ou seja, implica um pensamento empreendedor capaz de saber processar a informação, percepção e seleccionar as verdadeiras oportunidades de desenvolvimento. Assim que se consegue ver e ter a percepção clara da situação, a acção acontece. Se as pessoas não se vêm a si próprias como empreendedoras dentro desta

perspectiva, a sua acção ficará *desnutrida* de sentido e de significado. A informação e o conhecimento em demasia de pouco servirão.

Tal como foi evidenciado nos capítulos anteriores, as experiências de desenvolvimento devem ser experienciadas pelos alunos a um nível profundo, o que permitirá que se vejam a si próprios como empreendedores.

No sentido do que é defendido por Krueger (2007), considera-se que o modo como se olha para o mundo e se estrutura o conhecimento parte da percepção e da reflexão crítica pessoal, e assume extrema importância no desenvolvimento do pensamento empreendedor.

Mais do que *depositar* conhecimento é vital gerar experiências educativas pertinentes e significativas que sejam assumidas integralmente pelos intervenientes, para que o conhecimento não seja *vazio* de sentido, e para que as estruturas cognitivas mais profundas sejam de facto desenvolvidas.

Pela análise da investigação do impacto da auto-eficácia no comportamento empreendedor, verifica-se que os factores que influenciam as crenças de auto-eficácia dos alunos poderiam ser trabalhados de um modo constante e sistémico em qualquer escola ou curso (saindo da abordagem clássica da criação de empresas). Pode-se ir além dos programas de educação em empreendedorismo bem desenhados, não sendo necessário depender da implementação de um *bem-aventurado* programa ou projecto empreendedor para desenvolver o espírito empreendedor nas escolas.

Existem vários factores de aprendizagem que influenciam a auto-confiança nas capacidades pessoais para o sucesso da concretização de uma tarefa específica. Porque não utilizá-los em prol de tarefas empreendedoras e, assim, em prol de uma educação empreendedora não restritiva? Neste sentido a utilização de experiências directas, de modelos creíveis, do apoio social e parental, de incentivos, de experiências vicariantes deve estar direccionada para uma educação empreendedora. Não obstante, se estes

aspectos não forem vistos e aplicados de um modo transversal, intrínseco e significativo podem ficar aquém do pretendido. Podem integrar-se numa educação *em* empreendedorismo e não numa educação empreendedora. Podem ajudar a construir projecções externas de aspirações profissionais, mas acabam por não ajudar a descobrir a verdadeira vocação empreendedora de cada ser, que é considerada ser uma das descobertas mais importantes a realizar na educação.

O empreendedorismo considerado holístico vai além do empreendedorismo social, pois constata-se que o seu *florescer* não tem, meramente, funções económicas ou sociais restritas. As funções são planetárias (visão do *todo*), científicas (desenvolvimento criativo e tecnológico ético em prol do planeta e da humanidade) e religiosas (desenvolvimento integral do potencial máximo do ser humano). Assim sendo, a função económica deve ter em atenção todos estes aspectos e visar a eco-auto-sustentabilidade e a função social deve, também, visar o desenvolvimento de uma consciência crítica activa e de uma acção transformadora comunitária.

O desenvolvimento é pessoal mas está ligado ao mundo. Tal como defende Jean Paul-Sartre³¹⁹ a consciência e o mundo dão-se ao mesmo tempo, sendo que a consciência do mundo implica o mundo da consciência. A consciência da necessidade de uma educação empreendedora é, ao mesmo tempo, o empreender da educação. Como é que a escola é vista neste processo? A escola faz parte desta lógica.

A escola deve ser uma organização empreendedora, evidenciando ter o potencial empreendedor *rico nutritivamente*³²⁰ ao nível tangível e intangível. A *infra-estrutura cognitiva*³²¹ da escola deve alimentar o pensamento

³¹⁹ Jean-Paul Sartre (1965:25-26) referido em Freire (2004:71).

³²⁰ Expressão de Shapero, 1981 utilizada em Krueger & Brazeal, 1994 referida no Capítulo I.

³²¹ Expressão de Krueger & Brazeal, 1994, referida no Capítulo I.

empreendedor de todas as pessoas envolvidas, permitindo que reconheçam mais e melhores oportunidades no próprio processo educativo e que as considerem desejáveis e factíveis. A orientação empreendedora das organizações³²² é espelhada em factores como a autonomia, a inovação, a tomada de risco e a proactividade que deverão ser vistas individual e estruturalmente.

As escolas deverão assumir esta orientação integral no sentido de não criarem obstáculos aos processos empreendedores que surgem, de um modo natural, no dia-a-dia. Deste modo é possível a concretização do potencial empreendedor de todos: organização escolar, alunos, agentes educativos e restante comunidade.

A visão sistémica das características organizacionais das escolas permite reconhecer a importância do espírito empreendedor de mudança nas próprias organizações. A mudança paradigmática impõe-se na educação pela transformação radical da “gramática da escola”, do *depósito* de saberes e de conhecimento, e da visão fragmentada da vivência educativa. A gestão participativa defendida por Barroso (1995), bem como o retrato das *escolas eficazes* (Nóvoa, 1992), são determinantes na conceptualização de uma escola empreendedora, por todos os fundamentos referidos.

Contudo é importante não esquecer a perspectiva holística e espiritual que vai além da estrutura organizacional. A cultura escolar empreendedora imbuída da presença intencional holística e espiritual vai ao cerne do que se pretende na presente investigação. Mais do que actuar sobre as estratégias e mudar estruturas, importa compreender o que está por detrás disso. Importa actuar intencionalmente com a noção de que a capacidade humana empreendedora de cada pessoa, o potencial único de cada elemento do sistema, deve ser desenvolvido individual e integralmente para que, ao

³²² Lumpkin & Dess, 1996 referida no Capítulo I.

mesmo tempo, este se revele em conjunto e faça evoluir a sociedade e o planeta. Isso não se consegue meramente mudando a estrutura, o trabalho é profundo e holístico.

Neste ponto é considerado importante ilustrar quais os fundamentos principais da acção empreendedora na educação. Para o efeito é desenvolvido um esquema sintético que, à semelhança de um mandala, é composto por um centro que se relaciona harmoniosamente com tudo o que o rodeia (ver figura seguinte). A sua análise e aplicação prática a um contexto escolar permite conceptualizar e verificar uma nova teoria empreendedora da educação.

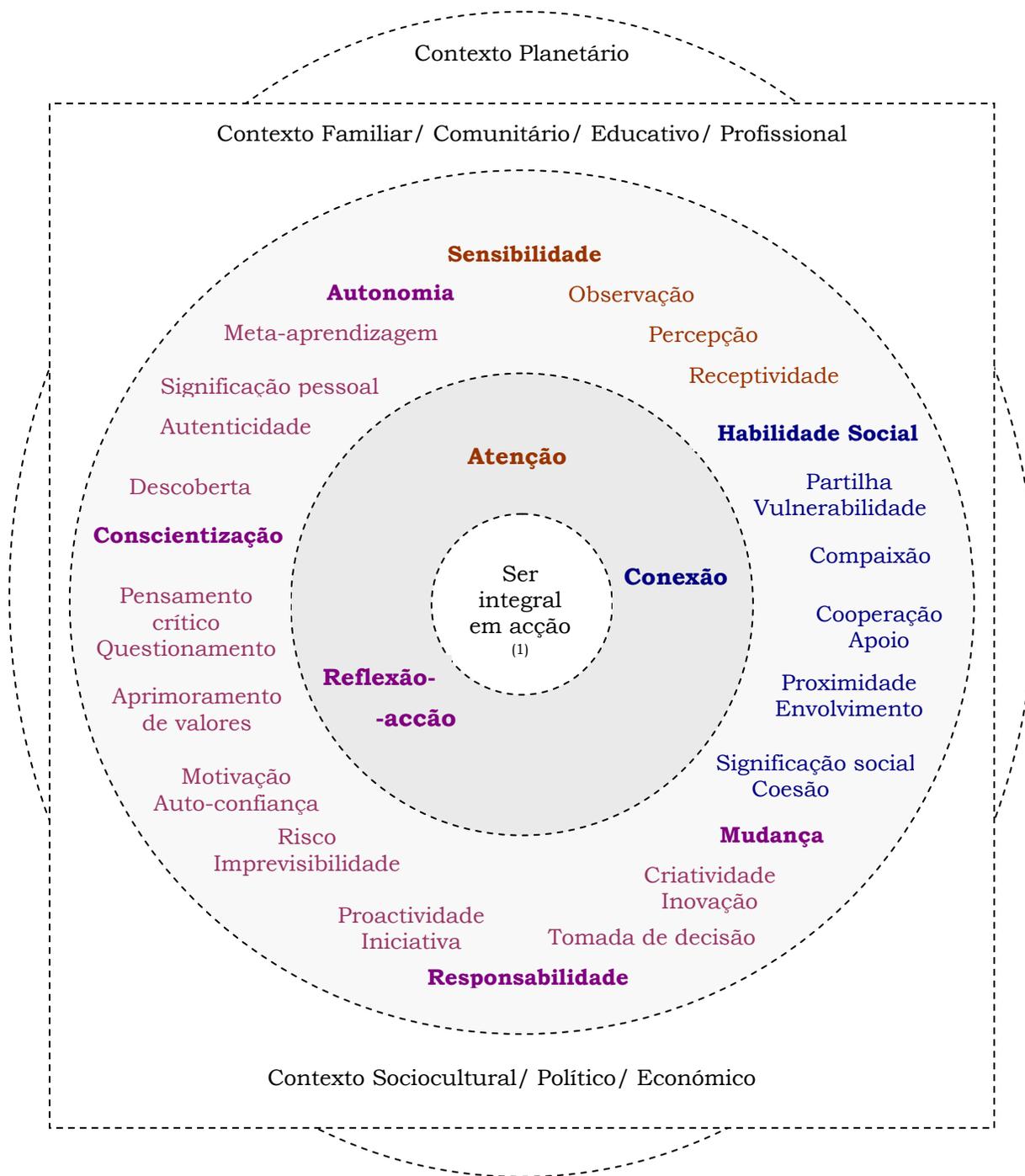
Os laços de relação do mandala são laços de conexão e só fazem sentido quando vistos na sua globalidade e unicidade. A representação do potencial de desenvolvimento deve ser percebida nos contextos alargados ao indivíduo – familiar, comunitário, escolar, profissional e sociocultural, político e económico. Estes contextos fazem, ao mesmo tempo, parte do mandala e estão integrados num *todo* que é o contexto planetário, com todas as implicações que daí advêm.

O centro é um ser integral em acção ou, no contexto da presente investigação, um ser empreendedor. As várias dimensões de cada pessoa³²³ – *emoção, físico, espírito e o intelecto* – estão relacionadas com o desenvolvimento de capacidades empreendedoras conceptualizadas de um modo holístico. O desenvolvimento da *inteligência prática*³²⁴ que se consubstancia na vontade e na competência moral para descobrir e fazer o que é correcto pela razão certa, passa por esta rede de interdependências.

³²³ Referidas por Krishna, 1997 destacadas no Capítulo II, páginas 136-138.

³²⁴ Conceito de inteligência prática de Aristóteles referido em Schwartz & Sharpe, 2010: http://www.ted.com/talks/barry_schwartz_using_our_practical_wisdom.html

Figura 1. Mandala da Educação Empreendedora



(1) Ser integral (emoção; espírito; intelecto; físico) em acção (empreendedor).

O processo de desenvolvimento integral integra conceitos da investigação em empreendedorismo e da educação holística sintetizados em três grandes qualidades: *atenção, conexão e reflexão-acção*. Estas qualidades resumem e integram aquilo que se considera ser *o que é* a educação empreendedora, no âmbito do presente estudo.

Importa sintetizar, concretamente, o que se entende pelo desenvolvimento das capacidades qualitativas de *atenção, conexão e reflexão-acção* e qual a sua relação de interdependência.

1.1. Atenção

*“Vocês já estiveram atentos alguma vez?
Atentos no sentido de dedicar toda a atenção, toda a energia,
o coração, a mente, tudo. Quando fazemos isso, não há um “eu”
a partir do qual brota a atenção;
há somente atenção. Nessa atenção não existe registro.
Só quando há desatenção é que existe um centro que registra.”*³²⁵

Tabela 1. A Atenção na Educação Empreendedora

O Significado
<p>A capacidade de estar atento, alerta (“aware”) ao <i>eu</i> e a tudo o que o rodeia é a capacidade de ver profundamente as coisas, é a contemplação, é o “assombro”³²⁶ que se sente quando se observa e percepçiona a verdadeira essência das coisas (com todos os sentidos).</p> <p>Possibilita a descoberta do mundo de um modo crítico. É o pilar da compreensão e do desenvolvimento humano, pois é necessário que as <i>lentes</i> sejam bem limpas e transparentes para que a realidade seja também percepçionada de um modo verdadeiro, transparente e claro.</p> <p>O que significa educar para que seja dado este primeiro passo, o <i>despertar</i>? O ímpeto pela descoberta começa pela capacidade de ver o que há por descobrir,</p>

³²⁵ Krishnamurti (1994:88).

³²⁶ Expressão de Alves, 2000.

regido pela curiosidade natural das crianças. É necessário o desenvolvimento de uma mente aberta e activa, mente desperta, mente que vê com todos os sentidos, mente capaz de ser criativa. É necessário o desenvolvimento do “saber-ver” que sintetiza as capacidades relativas à sensibilidade, observação, percepção e receptividade: “saber-ser sensível-observar-percepcionar-receber”.
As Qualidades da Atenção
As qualidades podem resumir-se à sensibilidade para observar, percepcionar e ser receptivo à essência das coisas: <ul style="list-style-type: none">▪ Sensibilidade;▪ Observação;▪ Percepção;▪ Receptividade.
Os Factores Críticos de Sucesso
<ul style="list-style-type: none">▪ O auto-conhecimento e o conhecimento do outro;▪ A percepção subtil e holística do universo.

1.2. Conexão

“A vida é relacionamento, não se pode viver sem relacionamento (...) toda a vida é relacionamento, seja com a natureza, seja das pessoas entre si. (...) O relacionamento é a minha realidade – com a minha mulher, o meu amigo, o meu cão, a natureza, as colinas, a beleza do vale, etc.”³²⁷

Tabela 2. A Conexão na Educação Empreendedora

O Significado
A conexão profunda com o eu, com a outra pessoa, com o grupo, com a Natureza, com tudo o que rodeia cada ser, é o elo que dá sentido à existência. A relação de interdependência que existe entre a singularidade e a heterogeneidade deve ser

³²⁷ Krishnamurti (1994:100-101).

respeitada num sentido de uma conexão profunda significativa. Desenvolver a conexão profunda é um dos objectivos máximos da educação holística empreendedora. Para que isso aconteça num processo de auto-desenvolvimento-aprendizagem, é necessário desenvolver o “saber-partilhar” e o “saber-viver” que sintetizam o “saber-viver-hábil socialmente-em compaixão-em cooperação-em proximidade-com envolvimento-em coesão”.

A cultura de escola deve estar espelhada na organização de modo holístico e sistémico abrangendo as componentes do *todo*: agentes, organização, interligações. As pessoas intervenientes no espaço educativo fazem parte de um sistema de conexão que se pode ilustrar como um teatro pois, o modo como os actores actuam e o que “dão se si para o todo”, também se encontra dependente de inúmeros factores:

- Cenário, espaço (condições estruturais, organizacionais e culturais);
- Argumento (conhecimento, saberes a desenvolver e métodos de aprendizagem);
- Interpretação que cada um faz da sua personagem, ou seja, o modo como se sente e vive a peça (auto-reflexão, vivência da cultura de escola);
- Orientação que é dada aos actores e a todos os intervenientes na peça directa ou indirectamente (acção dos orientadores);
- Integração de todos os actores em grupo na peça (qualidade das interacções).

As Qualidades da Conexão

As qualidades podem resumir-se à habilidade social para estar envolvido numa comunidade com compaixão, cooperação e proximidade.

- Habilidade Social;
- Partilha/ Vulnerabilidade;
- Compaixão;
- Cooperação/ Apoio;
- Proximidade/ Envolvimento;
- Significação social/ Coesão.

Os Factores Críticos de Sucesso

- O auto-conhecimento e o conhecimento do outro;
- O relacionamento em autenticidade;
- A vivência integral da heterogeneidade e da interdependência de tudo e de todos.

1.3. Reflexão-Ação

“Então, estamos dizendo que há um modo de aprender que é ação imediata. Ele não nasce do conhecimento; não é ação impulsiva; não é ação emocional, romântica; mas é a ação nascida da compreensão de todo o movimento do conhecimento, que é a verdade da limitação do conhecimento.”³²⁸

Tabela 3. A Reflexão-Ação na Educação Empreendedora

O Significado
<p>Refere-se à capacidade de saber reflectir e agir nessa reflexão. As duas são interdependentes na mesma medida em que aprendizagem é experiência e é, ao mesmo tempo, a tomada de consciência dessa experiência. A reflexão-acção, em conjunto com atenção e a conexão, refere-se ao desenvolvimento da inteligência prática³²⁹, ou seja, à vontade e à competência moral para descobrir e fazer o que é certo, pela razão certa.</p> <p>É essencial potenciar o <i>florescimento</i> do “saber-pensar-dizer-fazer” que se consubstancia num “saber-autônomo-consciente-responsável-na mudança”.</p>
As Qualidades da Reflexão-Ação
<p>As suas qualidades podem resumir-se na autonomia vivenciada pela tomada de consciência e pelo assumir da responsabilidade da acção de mudança de cada pessoa (e comunidade) no mundo.</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Autonomia;▪ Meta-aprendizagem (auto-hetero);▪ Significação pessoal/ Autenticidade;▪ Descoberta;▪ Conscientização;▪ Pensamento crítico/ Questionamento;

³²⁸ Krishnamurti (1994:101).

³²⁹ Conceito de inteligência prática de Aristóteles referido em Schwartz & Sharpe, 2010. http://www.ted.com/talks/barry_schwartz_using_our_practical_wisdom.html

- Aprimoramento de valores;
- Motivação/ Auto-confiança;
- Risco/ Imprevisibilidade;
- Proactividade/ Iniciativa;
- Responsabilidade;
- Tomada de decisão;
- Criatividade/ Inovação;
- Mudança.

Os Factores Críticos de Sucesso

- O auto-conhecimento e o conhecimento do outro;
- A libertação de condicionamentos internos e externos;
- O assumir da responsabilidade pela acção de mudança.

1.4. A Relação Sistémica

Existe uma relação de interdependência entre os vários factores e as bases de todo o sistema são a liberdade e a ordem. Uma cultura de liberdade e de ordem envolve as três qualidades essenciais, ou seja, fornece a abertura necessária para desenvolver as qualidades de atenção integralmente, para que a acção reflectida seja livre de condicionamentos/autoridades, e para que surjam laços sociais espontâneos e profundos.

A relação destas três qualidades de fundo proporciona o crescimento do potencial máximo de cada ser, implicando a realização pessoal de uma excelência holística que se reflecte numa inteligência prática.

O processo relacional é contínuo e integral o que implica que se desenvolvem por si, mas não isoladamente. Importa verificar quais as suas relações específicas de interdependência, sabendo que a existência e o desenvolvimento de qualquer uma destas qualidades está dependente das restantes.

(1) *Atenção & Conexão*: a descoberta da natureza humana, começa pela percepção de si próprio em relação com os outros. O desenvolvimento da sensibilidade interior e exterior é um dos pontos-chave de evolução do ser humano.

Uma das condições para que exista um espaço de liberdade com ordem natural é a evolução holística das capacidades de atenção de cada um e entre todos. E vice-versa. Estas capacidades ao serem trabalhadas continuamente potenciam a ordem interior e, por conseguinte, a ordem exterior. A harmonia surge assim, como que naturalmente, num ambiente de liberdade vivenciado. As qualidades da atenção são desenvolvidas porque também são estas que permitem que exista conexão de tudo e de todos. Quando a pessoa está atenta ao que se passa, está a conectar-se com tudo. O observador e o observado são a mesma coisa.

(2) *Atenção & Reflexão-Acção*: as qualidades da atenção têm uma relação exponencial com a reflexão-acção. À medida que se vai adquirindo sensibilidade e atenção, vai sendo possível desenvolver o pensamento crítico, ou seja, vai sendo possível reflectir e julgar de um modo consciente o que se observa e percepção.

As qualidades de atenção são o ponto de partida para que a alienação e os condicionamentos subjacentes deixem de acontecer e deixem de marcar a acção humana, ou seja, para que a reflexão-acção seja verdadeira e consistentemente crítica. O desenvolvimento da reflexão-acção possibilita, ao mesmo tempo, o espaço para uma contínua acção de atenção.

(3) *Reflexão-Acção & Conexão*: a reflexão-acção é feita individualmente em conjunto, e isso é indissociável. Ao existir reflexão e acção em conjunto com os outros desenvolvem-se habilidades sociais e a conexão com o *eu* e o *outro*. As qualidades de reflexão-acção são desenvolvidas por cada pessoa porque estão a ser trabalhadas, ao mesmo tempo, em grupo.

No presente capítulo pretende verificar-se como são vividas estas qualidades numa escola com vista a perceber o que pode parecer, provavelmente e à partida, um ideal impraticável: uma escola empreendedora holisticamente. Neste sentido é realizado um estudo de caso cujos princípios metodológicos são referidos de seguida.

2. A Metodologia de Investigação

2.1. O Enquadramento

Se educandos e educadores acordassem de manhã com vontade de ir para a escola; Se reconhecessem a escola como uma segunda casa; Se sentissem no outro um companheiro numa comunidade; Se experienciassem a aprendizagem como um estado natural do seu ser; Se se conhecessem a si próprios; Se crescessem a observar e a questionar verdadeiramente o que os rodeia; Se acreditassem serem capazes de construir depois de desconstruir; Se tomassem iniciativa e agissem por si, com os outros; Se saíssem da escola com vontade de continuar a aprender; Se fossem empreendedores responsáveis pelo seu papel no mundo; Se fosse assim, não existiria a necessidade de fazer esta investigação.

Num estudo de investigação desta natureza é vital referir quais são os critérios metodológicos seguidos que levam à composição do próprio estudo. A investigação começa com a identificação de um problema que importa aprofundar e compreender para que se encontrem caminhos alternativos. Esta procura faz parte da natureza da própria investigação.

O problema central é o resultado de um sistema escolar que promove o inverso do que está acima descrito e que motiva a necessidade do estudo. Fruto de uma vivência pessoal no sistema educativo a investigadora pode experienciar, na primeira pessoa, este problema complexo e multi-facetado. Para além de, ela própria, ter sido aluna no ensino tradicional até à Faculdade foi, mais tarde, Consultora no Programa Nacional de Educação para o Empreendedorismo promovido pelo Ministério da Educação³³⁰, o que lhe permitiu reviver uma realidade longe de ser empreendedora.

³³⁰ Consultoria para definição, implementação e avaliação do Projecto-Piloto do Programa Nacional de Educação para o Empreendedorismo do Ministério da Educação: 2006-2007 (referido no Capítulo I).

No desempenho dessas funções foi questionada por uma professora de uma das escolas que tinha aderido ao Programa: “O que faço eu com eles? Eles não querem fazer nada!...”

A investigadora sentiu o peso do universo na angústia da professora. A resposta não era simples, fácil ou imediata. Não poderia ser recomendada uma *aspirina*, seria necessário perceber o *estado da doença no seu todo*.

Partindo da noção de que todas as pessoas têm o potencial empreendedor, a investigadora não queria atribuir culpas imediatas: *a culpa é dos alunos pois não querem trabalhar, só querem navegar na internet; a culpa é da professora que não consegue incentivá-los, está atulhada de desmotivação e de papéis; a culpa é dos Pais que não incutem responsabilidade e têm pouco tempo; a culpa é da escola que bloqueia a acção dos alunos e dos professores; a culpa é do sistema educativo que dificulta o trabalho de todos; etc.*

Pode ser dito que este pequeno episódio faz parte de uma fase de questionamento e reflexão que leva à necessidade de investigação e ao presente estudo. Mas a verdade é que esse processo começa muito antes. Começa quando a própria investigadora, enquanto aluna, vivencia o sistema educativo vigente (o que foi já ilustrado pelo testemunho de *Maria* na Introdução deste estudo).

Tal como refere Afonso (2005:50) o ponto de partida de uma investigação encontra-se no papel do investigador que não surge “de mãos vazias”. Impõem-se, assim, duas questões essenciais: (1) Qual é o papel da investigadora no decorrer do estudo? (2) Quais são as experiências adquiridas que podem ser integradas como mais-valias?

(1) O papel da investigadora é multifacetado e segue a orientação e as características da abordagem qualitativa da educação de um modo holístico. Neste sentido pretende-se essencialmente:

- Investigar com espírito científico sabendo que “parte significativa da atitude científica, como a entendemos, passa por uma mente aberta no respeitante ao método e às provas (...) implica o escrutínio empírico e sistemático”³³¹. À luz da presente investigação faz sentido falar em investigar com espírito empreendedor. Uma vez visualizada a oportunidade de desenvolvimento desejada e considerada factível são, de seguida, reunidas as condições e os recursos necessários para com confiança, algumas certezas e muitas incertezas, pôr *mãos à obra*.
- Conduzir a investigação e incorporá-la de *corpo e alma*. Mais do que recolher, organizar, sistematizar, desconstruir, incorporar, interligar, argumentar, conceptualizar, ilustrar e concluir, importa viver e sentir a investigação *por dentro*;
- Descobrir na formalidade e no rigor um caminho para a criatividade e para a inovação. À semelhança de uma maestrina que escuta a música no seu interior, a redige, a decompõe para todos os elementos da orquestra e harmoniza uma melodia única, também a investigadora utiliza o processo criativo sobre a forma de um texto científico;
- Reunir e utilizar um conjunto de procedimentos e técnicas de investigação com o objectivo de recolher, utilizar teorias e resultados de investigações anteriores e analisar dados;
- Estudar, compreender e observar empiricamente de modo objectivo os estados subjectivos³³² do que é observado, ultrapassando enviesamentos, construindo conhecimento consistente, útil e válido.

(2) Um estudo desta natureza integra necessariamente a experiência de vida da sua investigadora. De facto, a perspectiva e a realidade pessoal da mesma norteiam o estudo sem impedir o rigor e a coerência necessárias:

- Nasce e reside em Lisboa e provém de um contexto familiar tipicamente empreendedor (de origem da região central do País). O seu pai e os familiares mais próximos têm negócios próprios que *nutrem* a investigadora e permitem-lhe vivenciar o que é empreender e o que implica o espírito empreendedor no dia-a-dia de uma pequena família.

³³¹ Bogdan & Biklen (1994:64).

³³² Bogdan & Biklen (1994:67).

- Frequenta o ensino escolar em duas escolas particulares de Lisboa (a primeira até ao 1º ciclo, e a segunda do 2º ciclo ao secundário). Ambas as escolas seguem o ensino tradicional e nutrem a investigadora de uma experiência diária marcante;
- No Ensino Superior forma-se em Organização e Gestão de Empresas pelo Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE, Lisboa), o que lhe permite ter uma visão abrangente dos sistemas de organização no seu *todo*. Mais do que conhecimentos e especialização sente que ganhou a capacidade de ver e analisar o *todo* e as partes, organizar e sistematizar informação, realizar comunicações em público, trabalhar em equipa e gerir situações de stress.
- Tem uma experiência profissional diversificada (gestora de contactos em publicidade, formadora profissional, técnica de projectos na área social em empreendedorismo, consultora de gestão, consultora do Ministério da Educação para o Programa Nacional de Educação para o Empreendedorismo). No decorrer desta experiência multifacetada acrescida de trabalho de voluntariado com crianças, compreende que a sua vocação é a educação e, nesse sentido, o mestrado em ciências da educação e a temática do estudo surgem de um modo quase natural.
- A investigadora ao longo destes anos toma, igualmente, contacto directo formativo com abordagens holísticas educativas, nomeadamente de Paulo Freire, Rudolf Steiner (Waldorf) e Jiddu Krishnamurti. Salientando-se que a sua filha frequenta um Jardim-de-Infância de orientação Waldorf, o que demonstra visivelmente a sua orientação.

O espírito empreendedor da investigadora e a sua visão holística do mundo não poderia deixar de inspirar e influenciar o presente estudo.

2.1.1. A Problemática

“(...) parece-me que assim como a saúde do corpo requer que nós respiremos apropriadamente, também, quer gostemos ou não, a saúde da mente requer que sejamos criativos. Isso quer dizer que a mente não é o tipo de coisa que

possa actuar de modo apropriado mecanicamente. E é por isso que falhamos sempre que tentamos ser mecânicos."³³³

O objectivo global da investigação é o de apresentar uma nova abordagem para a resolução do problema central. Uma abordagem que enfrente a situação de modo aprofundado e integral. O objectivo é, pois, empreender a educação de modo holístico para que os educandos e educadores desenvolvam o seu potencial empreendedor na plenitude.

Mais do que atribuir culpas é importante investigar o que está por detrás do problema. O que se está a procurar fazer com a educação em empreendedorismo? É importante desenvolver o espírito empreendedor dos alunos. Mas porque é que isso não está a acontecer integralmente?

A problemática é descrita ao longo de toda a investigação. Os principais problemas da educação emergem do paradigma sociocultural industrial vigente. Os modelos estratégicos que estão implementados na educação não contribuem para que o potencial humano empreendedor seja desenvolvido, chegando a ir contra este.

Schumacher (1985) no seu estudo económico apresenta uma noção cabal do problema maior em que a sociedade se encontra actualmente. O autor defende que os problemas centrais da educação advêm da ausência geral de consciência metafísica e ética da própria humanidade. A solução da humanidade para uma existência, que parece vazia e sem sentido, tem passado pelo *mundo dos factos*, pela aquisição de conhecimento, pela educação puramente científica. Na realidade existe uma alienação e uma confusão geral que se repercutem numa procura de solução alienada e descentrada do cerne da questão. O autor argumenta que o estudo das ciências e a aquisição de conhecimento têm um papel fundamental mas não são a resposta completa e profunda para o problema maior.

³³³ Bohm (1998:24).

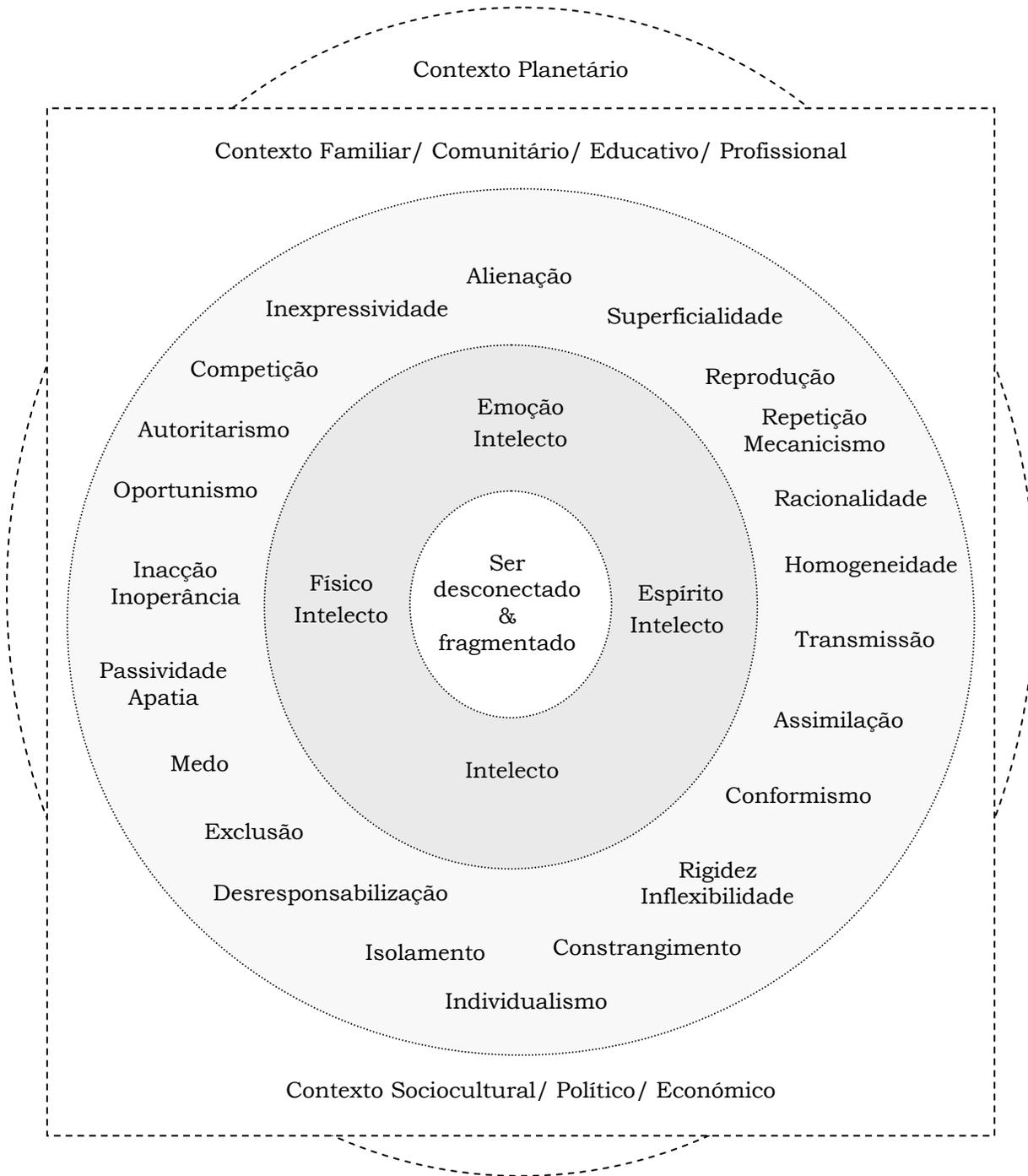
“A educação só pode ajudar-nos se produzir “homens integrais”, o homem verdadeiramente educado não é um homem que sabe um pouco de tudo, nem sequer o homem que saiba todas as minúcias de todas as matérias (admitindo que tal fosse possível): o “homem integral” pode, na verdade, ter um conhecimento muito pouco pormenorizado dos factos e teorias (...) mas estará verdadeiramente em contacto com o centro. Não terá dúvidas acerca das suas convicções essenciais, acerca da sua perspectiva do significado e da finalidade da sua própria existência. (...) a maneira de ele conduzir a sua vida revelará uma certa segurança de atitude que deriva da sua claridade interior.”³³⁴

Se a educação é considerada ser o *maior dos recursos* para o desenvolvimento da humanidade, deve ser utilizada com noção do que se está a fazer. Schumacher defende que a tarefa da educação é, sobretudo, a compreensão do mundo do hoje em profundidade, ou seja, a clarificação das convicções fundamentais da humanidade. O *centro*, segundo o autor, é um lugar de lógica ordenada de ideias acerca da pessoa e do mundo, que possibilita orientar a direcção das acções num sentido crítico evolutivo. A resposta a um problema metafísico passa, necessariamente, por uma educativa reconstrução metafísica. Não será essa a missão de uma verdadeira educação empreendedora no sentido construtivo da humanidade?

Na figura seguinte procura ilustrar-se os principais pontos críticos de desconexão e fragmentação da realidade educativa e da própria concepção do ser humano.

³³⁴ Schumacher (1985:81).

Figura 2. Mandala do Problema



Como contraponto do *Mandala da Educação Empreendedora* (Figura 1, página 162) destaca-se o *Mandala do Problema* (Figura 2). No centro encontra-se cada uma das pessoas inseridas no sistema global actual que é desconectado e nutre a desconexão, que é fragmentado e nutre a fragmentação. O peso máximo que é dado à esfera do intelecto é a causa e o efeito dos pontos críticos que alimentam e são alimentados pelo sistema (que vão desde o desenvolvimento da superficialidade, ao medo e ao isolamento). São estas as qualidades do ser humano e das organizações que importa desenvolver? Concerteza que não.

No *Mandala da Educação Empreendedora* os pontos críticos emergem num sentido diferente: no sentido de desenvolver as capacidades empreendedoras de cada ser humano e das organizações, nomeadamente educativas, dentro da sua autenticidade holística.

O problema de fundo é que a educação vigente não promove o espírito empreendedor das pessoas envolvidas, educandos e educadores. Este não é um problema simples de desmontar e, por isso, esta investigação segue a lógica de uma empresa de demolições que rebenta um arranha-céus de uma só vez: surge a necessidade de unir todos os pontos a destruir, para que seja mais fácil destruir e começar a construir de novo.

Como se pode construir uma educação empreendedora sem unir, de um modo sistémico, todos os pontos do problema? Como empreender sem *desaprender* ou *desaprender*?

2.1.2. As Questões de Investigação

“Os avaliadores que usam os métodos qualitativos procuram compreender o fenómeno ou o programa como um todo. O avaliador procura a totalidade – a natureza unificadora de cenários particulares. Esta abordagem holística

*assume que o todo é compreendido como um complexo sistema que é maior do que a soma das partes.*³³⁵

O questionamento no decorrer da investigação é contínuo contudo, como ponto de partida, ressaltam três questões gerais:

- (1) Como é desenvolvido o empreendedorismo no sistema educativo?
- (2) Como poderá a educação desenvolver o espírito empreendedor de um modo integral?
- (3) O que é uma educação empreendedora?

Para responder à primeira questão (como é desenvolvido o empreendedorismo no sistema educativo?) é necessário realizar uma revisão de literatura relativa à conceptualização teórica vigente do empreendedorismo e à sua integração no sistema escolar. Nesse sentido procura dar-se resposta a duas questões específicas:

- (1.1) O que é o empreendedorismo ou o espírito empreendedor?
- (1.2) O que é a educação em empreendedorismo?

De modo a responder à questão seguinte (como poderá a educação desenvolver o espírito empreendedor de um modo integral?) procede-se a uma investigação transversal e sistémica dos factores que permitem desenvolver o espírito empreendedor nas escolas, tendo em conta o paradigma sociocultural e educativo de referência. Procura responder-se às seguintes questões específicas:

- (2.1) O que é uma organização escolar participativa?
- (2.2) O que é a educação holística?

A resposta à terceira questão geral (o que é uma educação empreendedora?) é fornecida pela sistematização do campo teórico de referência aplicado a um

³³⁵ Patton (1990:49).

estudo de caso: A Escola da Ponte. Neste caso procura responder-se às questões específicas:

(3.1) O que é uma escola que desenvolve uma educação empreendedora?

(3.2) Como e porque é que esta escola funciona do modo que funciona?

O Capítulo I pretende responder, essencialmente, à questão (1). As questões (2) e (3) são aprofundadas no Capítulo II, e a última questão (3) é sintetizada e ilustrada no Capítulo III. Estas questões são estruturadas e interligam-se na própria investigação, e seguem a lógica de introdução, desenvolvimento e síntese conclusiva.

2.1.3. As Hipóteses de Investigação

A resposta às questões gerais e específicas é compreendida por uma hipótese geral explicativa que deriva das seguintes observações:

- O empreendedorismo é uma característica inerente a cada ser humano que pode ser desenvolvida no contexto escolar. O empreendedorismo é, geralmente, conceptualizado tendo por base a abordagem tradicional da criação de negócios ou de empresas. Não obstante, pode-se ultrapassar esta abordagem individual e colectiva tradicional.
- O espírito empreendedor não é conceptualizado ou operacionalizado nas escolas de um modo holístico. A integração do empreendedorismo no sistema educativo está assente no modo tradicional como o empreendedorismo é conceptualizado, e no modo tradicional como a própria educação é conceptualizada à luz do paradigma vigente;
- A organização escolar participativa é o campo de preferência para o desenvolvimento do espírito empreendedor da organização escolar.

O cruzamento e a combinação de observações específicas, resultado da extensa pesquisa bibliográfica e da experiência da investigadora, permitem chegar à seguinte hipótese geral:

- A educação empreendedora desenvolve-se quando existe a integração da visão holística do ser humano na educação. Por outras palavras, existe uma relação positiva entre o desenvolvimento do espírito empreendedor e a educação holística e o resultado dessa relação é uma educação empreendedora.

A hipótese levantada aponta para o desenvolvimento integral do espírito empreendedor nas escolas como resposta aos problemas verificados que se consubstanciam na desconexão e fragmentação instalada. Da hipótese geral surge uma hipótese específica relacionada com a sua operacionalização³³⁶:

- A educação empreendedora desenvolve-se quando as características de todo o sistema escolar permitem o desenvolvimento integral do ser humano (intelecto, físico, emoção, espírito). Por outras palavras, a educação empreendedora desenvolve-se quando as qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção são desenvolvidas nas escolas de um modo sistémico.

2.2. O *Design* da Investigação

2.2.1. O Campo de Análise e as Opções Metodológicas

“Em contraste com designs que manipulam e medem as relações dentro de algumas variáveis cuidadosamente seleccionadas e estritamente definidas, a abordagem holística recolhe dados de múltiplos aspectos do cenário em estudo no sentido de recolher uma imagem compreensiva e completa da dinâmica social de uma situação ou programa particular.”³³⁷

A combinação dos métodos de investigação com os objectivos do estudo, com as questões colocadas e com os recursos disponíveis é uma premissa essencial para o *design* da investigação³³⁸. Segundo Afonso (2005) a

³³⁶ Ver Figura 1. Mandala da Educação Empreendedora, página 162

³³⁷ Patton (1990:50).

³³⁸ Patton, 1990.

investigação qualitativa utiliza procedimentos empíricos para recolher informação sobre os aspectos específicos da realidade em causa. Sendo de ordem naturalista e sistémica são adoptados determinados procedimentos metodológicos tendo em consideração o próprio tema e os objectivos inerentes, possibilitando a apreensão da intercessão entre a estrutura social e a acção humana.³³⁹

A investigação segue a perspectiva sistémica aplicada a um estudo de natureza qualitativa, procurando perceber “como e porque é que este sistema como um todo funciona do modo que funciona?”³⁴⁰. Neste sentido é necessário verificar quais são as condições metodológicas da investigação para que se consiga perceber esse sistema dessa forma.

Pretende compreender-se o sistema escolar funcionalmente, nomeadamente os processos, as relações e interacções das partes do *todo*, e não as partes separadamente. Um sistema como um *todo* não pode ser compreendido pela análise das partes separadas, tal como foi já referido. A procura do significado da educação empreendedora conduz o estudo para a procura do significado global do sistema escolar, ou seja, impõe-se estudar o que é particular, específico e único.³⁴¹

Em resposta às questões - é possível materializar e operacionalizar o quadro teórico de referência?; o que é na realidade e concretamente uma escola empreendedora? - considera-se essencial estudar, propositadamente, a natureza de uma escola em particular. Uma escola que de modo único e incomum vá ao encontro da verificação das hipóteses levantadas. Como tal, a estratégia de investigação adoptada é o estudo de caso que, tal como Bassey³⁴² refere, trata-se de uma pesquisa empírica de uma situação singular, que num determinado espaço e tempo focaliza-se em determinadas

³³⁹ Bogdan & Biklen, 1994.

³⁴⁰ Tal como questionam Gharajedaghi & Ackoff, 1985 referidos em Patton (1990:78).

³⁴¹ Afonso, 2005.

³⁴² Bassey, 1999 referido em Afonso (2005:70).

facetas de uma actividade, programa, instituição ou sistema, em contexto natural e respeitando as pessoas.

“Desalienar o trabalho escolar.

A impressão mais imediata, e marcante, que se retira do contacto com os professores e alunos da Escola da Ponte é a de que todos se sentem bem na sua pele, conhecem o seu papel e são protagonistas de um projecto comum que envolve toda a Escola. (...) A escola constrói-se a partir do trabalho dos alunos que, não sendo considerados nem clientes nem matéria-prima, são tratados como crianças que estão a aprender a ser gente.

Esta organização a partir do trabalho dos alunos — baseada na construção progressiva da sua autonomia para gerir tempos e espaços, planear actividades, gerir informação e organizar a sua avaliação — corresponde a modalidades de regulação extremamente complexas baseadas numa grande diversidade de dispositivos que, no seu conjunto, representam uma alternativa à organização por classes. Esta organização é funcional relativamente a uma actividade dos alunos como produtores que permanentemente se exercitam no uso da palavra como instrumento autónomo de cidadania.”³⁴³

Na presente investigação opta-se por realizar o estudo de caso da *Escola Básica Integrada de Aves/S. Tomé de Negrelos, Vila das Aves, no Concelho de Santo Tirso: a Escola da Ponte*. Os fundamentos da opção inspiram-se nas palavras de Rui Canário, anteriormente referidas. A Escola da Ponte é um exemplo singular e relevante que, do ponto de vista da investigação, permite compreender os porquês e as vantagens da existência de uma visão disruptiva e integral do sistema educativo. Através do estudo deste sistema escolar pretende-se esclarecer o problema de investigação levantado e verificar as hipóteses gerais e as qualidades da educação empreendedora sugeridas (*atenção, reflexão-acção, conexão*).

A perspectiva holística da investigação não impede que se atribua um maior enfoque ao modo como a escola concebe e coloca em prática os pontos

³⁴³ Canário (2004:23-24).

críticos de auto-desenvolvimento e de auto-aprendizagem específicos das qualidades da educação empreendedora³⁴⁴. Tal como foi referido, as qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção fazem parte do quadro teórico de referência da investigação que importa verificar e concretizar. Deste modo é verificado como é que cada uma delas se processa na escola e como se interliga com as restantes.

A complexidade e exigência deste processo impõem uma análise multi-dimensional sistémica. A análise da questão genérica - o que é uma educação empreendedora numa perspectiva holística? - exige um olhar nas complexidades, especificidades e interligações das componentes do estudo. Quais são as *lentes* desse olhar?

A obra de Patton (1990)³⁴⁵ apresenta-se de elevada importância para a investigação uma vez que aprofunda e específica a abordagem holística e sistémica de uma investigação. O autor refere que na investigação de natureza holística pode ser dada uma maior atenção “(...) à *nuance*, cenário, interdependências, complexidades, idiosincrasias, e contexto.”³⁴⁶ Patton refere que a abordagem holística é utilizada por Dewey (1956) no ensino e na investigação com vista a alcançar e a compreender o mundo da criança, e realça que essa não é uma tarefa fácil. O desafio do investigador é “procurar a essência da vida do observado, em resumo, encontrar o princípio central unificador”³⁴⁷.

A aplicação de métodos de natureza qualitativa possibilita o estudo aprofundado e detalhado dos assuntos seleccionados. Como desenhar então a investigação dentro desta perspectiva? As opções tomadas quanto aos

³⁴⁴ Referidos na Figura 1. Mandala da Educação Empreendedora, página 162.

³⁴⁵ O autor é citado em Tuckman (2002).

³⁴⁶ Patton (1990:51).

³⁴⁷ Bruyn (1966:316) referido em Patton (1990:51).

aspectos essenciais necessários para o *design* do estudo são sintetizadas de seguida³⁴⁸:

- (1) Qual é a finalidade fundamental do estudo?
- (2) Qual é o foco do estudo?
- (3) Quais são as unidades de análise?
- (4) Quais são as estratégias de amostragem?
- (5) Que tipo de dados são recolhidos?
- (6) Que tipo de controlo é exercido?
- (7) Qual é a abordagem analítica tomada?
- (8) Como é considerada a validade e a confiança dos resultados?
- (9) Quando ocorre o estudo? Qual é a sua sequência e faseamento?
- (10) Como são tratadas as questões logísticas e práticas?
- (11) Como são tratadas as questões éticas e de confidencialidade?
- (12) Quais são os recursos disponíveis?
- (13) Quais são os critérios de análise crítica da bibliografia?

(1) Qual é a finalidade fundamental do estudo?

Trata-se de realizar uma investigação aplicada e de avaliação. É uma investigação aplicada pois existe o propósito de compreender a natureza e as fontes dos problemas humanos e sociais referentes à educação. Refere-se a uma investigação de avaliação pois visa determinar a eficácia das intervenções e acções humanas referentes à educação (Patton, 1990:160).

(2) Qual é o foco do estudo?

O foco do estudo visa a profundidade, o detalhe e a análise de complexas interdependências no sentido de responder de um modo sistémico e holístico ao problema e às questões seleccionadas.

³⁴⁸ Questões (1) a (12) são referidas em Patton (1990:197).

(3) Quais são as unidades de análise?

As unidades essenciais de análise são eventos e ocorrências, nomeadamente, processos empreendedores de auto-desenvolvimento e de auto-aprendizagem tendo em conta o quadro teórico de referência. Importa ter presente que os processos não ocorrem num *vácuo*, ocorrem a pessoas e entre pessoas inseridas em determinado contexto e situação específica, localizada espacial e temporalmente.

(4) Quais são as estratégias de amostragem?

A amostragem é propositada e refere-se a um estudo de caso de uma escola que apresenta características incomuns e especiais dentro do universo escolar público nacional: a Escola da Ponte. Estas características são essenciais para o estudo em causa (detalhado de seguida no ponto 3. Estudo de Caso).

(5) Que tipo de dados são recolhidos?

Tendo em consideração o foco de estudo e a estratégia naturalística adoptada, os dados a recolher são de natureza qualitativa. Tal como refere Afonso (2005) os estudos naturalistas descritivos implicam a narrativa ou descrição de factos, situações, processos ou fenómenos que ocorrem perante o investigador, quer tenham sido directamente observados pelo próprio ou identificados e caracterizados através de material empírico relevante.

(6) Que tipo de controlo é exercido?

A investigação refere-se a um estudo real e fidedigno, com relevância e pertinência quanto à realidade empírica escolar, representativo do fenómeno de estudo em causa. Pretende-se o estudo de processos naturalmente

empreendedores do contexto escolar em causa e, nesse sentido, uma estratégia de investigação do tipo naturalista é a mais indicada.³⁴⁹

O próprio *design* da investigação é suficientemente aberto e flexível para permitir incorporar fenómenos que emergem naturalmente do estudo de campo. A compreensão holística do sistema, o controlo da sua complexidade e especificidade passa, também, por esta abertura e flexibilidade.

(7) Qual é a abordagem analítica tomada?

A abordagem indutiva e dedutiva flui e varia no decorrer da investigação. Permite-se, por um lado, fazer emergir descobertas e explorar de modo indutivo e, por outro lado, verificar as hipóteses mais focalizadas que emergem do estudo numa perspectiva dedutiva.

Tendo como ponto de partida o problema e o questionamento crítico, existe uma exploração teórica do tipo indutivo, sendo possível com o cruzamento dos dados recolhidos levantar e testar hipóteses numa lógica dedutiva. O trabalho de campo ocorre em simultâneo com o processo teórico, mas de um modo *natural*, pois a recolha de dados é baseada no contexto e não na exploração teórica. As hipóteses são testadas pela análise cruzada dos dados empíricos e do quadro teórico de referência, seguindo uma lógica dedutiva. No caso de ser necessário e pertinente é possível alterar determinados aspectos do quadro teórico de referência.

(8) Como é considerada a validade e a confiança dos resultados?

As opções de triangulação (Afonso, 2005) são tomadas com vista a controlar a validade dos significados expressos nas narrativas, descrições e interpretações da investigadora. Para tal é recolhida e integrada uma diversidade de dados, métodos, investigações e perspectivas:

³⁴⁹ Patton (1990:43).

- Revisão extensa e diversificada de literatura no sentido de cruzar campos teóricos em função dos quais o problema é re-conceptualizado;
- Resultados de estudos empíricos recolhidos da literatura da especialidade (empreendedorismo, educação em empreendedorismo e educação participativa e holística);
- Recolha de informação empírica através das observações de campo, análise documental e histórica, entrevistas verbais não-estruturadas e outros estudos de investigação relacionados;
- Recolha de dados realizada pela observação e convívio diário com pessoas diferentes, em tempos e espaços diferentes e em circunstâncias diversas.
- Procedimento de análise e interpretação dos dados recolhidos é feito tendo por base determinados conceitos-chave (definidos como ponto de partida evolutivo e aberto). A informação é sintetizada e organizada dentro de cada conceito-chave. Esta sistematização permite fazer a interligação cruzada de toda a informação de um modo sistémico eficaz e eficiente. O cruzamento de informação é constante e faz parte de todo o processo de investigação.

Os resultados são apresentados no decorrer do trabalho não se limitando a um capítulo específico. Considera-se útil introduzir, desenvolver e sintetizar de modo a apresentar uma linha de raciocínio consistente e estruturada de um modo lógico e compreensível. Neste sentido os resultados não surgem isolados mas são interligados em toda a investigação.

(9) Quando ocorre o estudo? Qual é a sua sequência e faseamento?

O estudo decorre de Setembro de 2009³⁵⁰ a Março de 2011. A primeira fase de investigação (Setembro 2009-Julho 2010) inclui a revisão de literatura e uma visita de campo à escola: 24.05 a 27.05.2010. A segunda fase da investigação (Setembro 2010-Março 2011) inclui a fase de redacção da

³⁵⁰ O início previsto seria em Janeiro de 2009, mas tal não foi possível por questões logísticas pessoais da investigadora.

investigação e inclui uma segunda visita de campo à escola: 29.11 a 03.12.2010.

(10) Como são tratadas as questões logísticas e práticas?

Num primeiro contacto telefónico à Escola da Ponte foi praticamente fornecida a autorização. É realizado um pedido formal escrito (e-mail) à direcção da escola no qual é enviado o projecto de investigação. Após o esclarecimento de algumas questões quanto à duração e metodologia de investigação, a direcção comunica a autorização do estudo na escola.

O trabalho de campo não pode ser estendido no tempo, sobretudo, por questões financeiras (custos suportados integralmente pela investigadora), logísticas (a residência da investigadora é Lisboa e a escola fica na Vila das Aves, a cerca de 350 km.) e temporais (o prazo de entrega da dissertação é limitado, sendo necessário recorrer a adiamentos).

(11) Como são tratadas as questões éticas e de confidencialidade?

Por um lado, existe o consentimento e o apoio por parte da direcção da escola e, pelo outro lado, existe a garantia de protecção e confidencialidade das pessoas envolvidas e referidas no estudo.

A escola tem uma postura de *portas abertas*, o que significa que as visitas e os estudos de investigação são constantes e fazem parte da organização e das actividades diárias da escola. Deste modo a integração da investigadora é visivelmente facilitada e reduz os “efeitos do observador” (Bogdan & Biklen, 1994:68).

(12) Quais são os recursos disponíveis?

Os recursos financeiros são pessoais e todos os custos da investigação são suportados pela investigadora. A recolha de dados é realizada através de:

- Consulta de bases de dados das bibliotecas para consulta de referências bibliográficas - Nacional e Municipal de Lisboa, on-line/electrónicas³⁵¹ e universitárias³⁵² (listagem de referências na bibliografia);
- Pesquisas exploratórias sobre os temas referidos em motores de busca na Internet (listagem de referências nas referências bibliográficas);
- Observação directa e exploração do campo de estudo;
- Sistematização de toda a informação recolhida é realizada no programa de computador “Evernote” (livre acesso na Internet) que permite criar e gerir ficheiros de anotações digitalmente organizados por pastas temáticas.
- Tradução de obras em inglês é da responsabilidade da investigadora (fluyente em inglês falado e escrito com Diploma Certificado em Inglês: *First Certificate*). Para algumas dúvidas pontuais recorre-se a dicionários on-line: <http://pt.bab.la/dicionario> e <http://lookwayup.com/free>.

(13) Quais são os critérios de análise crítica da bibliografia?

Um trabalho científico desta natureza impõe uma revisão da bibliografia de natureza especializada que implica, ao mesmo tempo, uma análise multidisciplinar e o cruzamento de teorias e disciplinas (ciências económicas e empresariais, ciências educativas, cognitivas, humanistas, sociais e holísticas). Partindo de um universo de saberes extenso cumpre definir critérios de selecção pois não é, de todo, viável consultar todas as obras publicadas sobre as temáticas em causa.

Numa primeira fase é realizada uma listagem de artigos, estudos e obras de referência a consultar dentro de cada tema central: empreendedorismo, educação em empreendedorismo, educação holística e metodologia. Através

³⁵¹ SIBUL (Catálogo Colectivo das Publicações existentes na Universidade de Lisboa), AtoZ – índice das publicações científicas em versão electrónica, EBSCO Host – Portal integrado de Bases em Psicologia e Educação, B-ON – Biblioteca do Conhecimento On-Line.

³⁵² Biblioteca da Universidade Católica Portuguesa de Lisboa, Biblioteca da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Biblioteca do ISCTE – IUL (Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa), Centro de Documentação em Educação e a Biblioteca Central da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

da experiência e do conhecimento pessoal da investigadora e pela investigação cruzada da bibliografia de obras de referência é possível definir uma listagem de títulos a consultar. A listagem integra os principais autores e investigadores das áreas relacionados com as questões levantadas (ver tabela seguinte). Esta listagem decorre de vários critérios de selecção e triagem gerais:

- É estabelecida prioridade a artigos de natureza científica publicados em revistas da especialidade;
- É estabelecida prioridade a autores *clássicos* de referência das áreas a investigar;
- É estabelecida prioridade a estudos que integram e interligam os conceitos a investigar no estudo em causa;
- Não sendo referidas as obras originais acede-se a análises de outros autores relativamente a essas obras;
- São consultadas obras e estudos de referência desde o nível *macro* (orientações educativas internacionais) ao nível *micro* (estudos de investigação de natureza específica).

Tabela 4. Principais Referências Bibliográficas por Área Temática

Empreendedorismo			
▪ Acs & Audretsch (eds.), (2003);	▪ Gartner (1989);	▪ Krueger (1993, 2007);	▪ Schumpeter (1942) – <i>referido por outros autores;</i>
▪ Ajzen's (1991) – <i>referido por outros autores;</i>	▪ Gartner & Vesper (1997);	▪ Krueger & Brazeal (1994);	
▪ Bandura (1986, 1997, 2001);	▪ Harper (1998);	▪ Lumpkin & Dess (1996);	▪ Shapero & Sokol's (1982) – <i>referido por outros autores;</i>
▪ Brockhaus (1980);	▪ Katz (2008);	▪ McClelland (1961);	▪ Wu & Jung (2008);
	▪ Kirzner (1979); <i>Também referido por Douhan et al. (2006);</i>	▪ McGee et al. (2009);	▪ Zahra et al. (2009).
		▪ McKenzie et al. (2007);	

Educação em Empreendedorismo			
<i>Publicações temáticas:</i>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acs & Audretsch (eds.), (2003); ▪ Comissão Europeia (1998, 2000, 2006); ▪ Comissão das Comunidades Europeias (2006, 2007); ▪ Ministério da Educação (2006, 2007); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Katz (2008); ▪ Krishnamurti (1981) – <i>sobre aspiração profissional</i>; ▪ Krueger (1993, 2007); Krueger & Brazeal (1994); ▪ Kuehn (2008); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ McClelland (1961) ▪ McGee et al. (2009); ▪ Redford (2006); ▪ Wilson et al. (2007).
Educação Holística			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Barroso (1993, 1995, 2005); ▪ Bertalanffy (2008); ▪ Bertrand & Valois (1994); Bertrand (2001); Bertrand & Guillemet (1988); ▪ Bohm (1998); ▪ Brown (2010); ▪ Dewey (1938); ▪ Forbes (2004); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formosinho & Machado (2009); ▪ Freinet & Salengros (1977); ▪ Freire (2004, 2002); ▪ Grand' Maison – <i>referido por outros autores</i>; ▪ Henry (1963); ▪ Kessler (1998); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Koegel (2003); ▪ Kohn (2003); ▪ Krishna (1997); ▪ Krishnamurti (1974, 1981, 1994, 2003); ▪ Meirieu (2002); ▪ Miller (2006;ab); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Montessori (1969); ▪ Nóvoa (1992); ▪ Rogers (1985); ▪ Shumacher (1985); ▪ UNESCO (1980, 2002); Delors et al. (1996) - <i>publicações temáticas sobre educação holística.</i>
Metodologia			
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Afonso (2005); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bogdan & Biklen (1994); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Patton (1990); 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tuckman (2002).

Procede-se a uma complexa análise cruzada de informação e procura-se estabelecer ligações e encontrar um fio condutor dos dados recolhidos.

A análise crítica da bibliografia verifica-se desde o primeiro ao último capítulo do estudo. Os capítulos seguem a lógica principal da pesquisa e análise seguida pela investigadora que procura analisar o que é o empreendedorismo, depois a educação em empreendedorismo e, seguidamente a educação holística, culminando num quadro teórico próprio, na metodologia e no estudo de caso.

As referências que são feitas ao longo do trabalho, fora do corpo de texto principal, são consideradas como as *cerejas do bolo*. Dão uma visão *fresca ao bolo*, completam-no de modo pertinente e enriquecem-no pela sua beleza, profundidade e simplicidade.

3. O que é a Escola da Ponte?

Aprender a Estudar ³⁵³

*“Estudar não é só ler os livros que há nas escolas;
É também aprender a ser livre, sem ideias tolas
Ler um livro é muito importante às vezes é urgente
Mas os livros não são o bastante para a gente ser gente
É preciso aprender a escrever, mas também a crescer, mas também a sonhar.
É preciso aprender a viver, aprender a estudar.
Estar na Escola da Ponte é estudar,
Estar contente consigo é estudar,
Aprender com os outros, aprender consigo,
E ter um amigo é também estudar.
Estudar também é repartir, também é saber dar. O que a gente souber dividir,
para multiplicar.
Estudar é escrever um ditado, sem ninguém nos ditar,
E se um erro nos for apontado, é sabê-lo emendar.
É preciso, em vez de um tinteiro, ter uma cabeça que saiba pensar
Pois, na escola da vida, primeiro está saber estudar.
Estar na Escola da Ponte é estudar,
Estar contente consigo é estudar.
Aprender com os outros, aprender consigo
E ter um amigo é também estudar.
Aprender com os outros, aprender consigo
E ter um amigo é também estudar.”*

³⁵³ Hino da Escola da Ponte (retirado de um Mural da Escola da Ponte durante a 2ª visita de campo). Adaptado de um poema de José Carlos Ary dos Santos e de uma melodia de Fernando Tordo.

3.1. O Retrato Geral

*“Foi no meio da escuridão
e na fúria de um trovão
que um sinal de liberdade se levantou do chão.
Chama-se Ponte, Escola da Ponte.”³⁵⁴*

A Escola da Ponte é (...). Reconhece-se que a tradução em palavras de um organismo vivo específico numa certa altura, num determinado contexto, com determinadas pessoas e características fica aquém do que a escola realmente é. O retrato tem que ser feito por palavras. Contudo, mais do que descrever como é que a Escola da Ponte funciona, pretende clarificar-se o que é a Escola da Ponte.

A Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos, popularmente conhecida como Escola da Ponte, fica localizada no centro de Vila das Aves, no Conselho de Santo Tirso, no Distrito do Porto, em Portugal. A Escola da Ponte fica situada junto a uma das pontes que serve o Rio Vizela. Trata-se de uma zona³⁵⁵ semi-rural marcada pela indústria têxtil que desde a década de setenta sofre transformações económicas desfavoráveis que afectam fortemente o tecido social.

Nos anos noventa verifica-se um fluxo de quadros médios/superiores que resulta, fundamentalmente, numa forte heterogeneidade na origem sócio económica estudantil. Esta zona é marcada pela descaracterização cultural e por uma perspectiva geral secundária e doméstica da escola, situação decorrente, em grande medida, pelo peso do processo de industrialização nas práticas de *trabalho infantil* e pela realização de tarefas domésticas por parte de crianças filhas de operários da região. Ao longo de mais de trinta anos a escola, em muito, contribuiu para equilibrar esta situação, neste contexto.

³⁵⁴ Mafalda (aluna) em Escola da Ponte, 2003b.

³⁵⁵ Resumo do perfil geográfico, histórico e político do meio referido em Escola da Ponte (1996: 26-36).

Resumidamente no ano de 1976 funciona enquanto escola pública do 1º ciclo do Ensino Básico, sendo em 1980 inaugurado um novo edifício (tipologia: escola de área aberta, tipo P3). Passados mais de vinte anos, em 2001, é indicada como “Escola Básica Integrada” e em 2005 é firmado, pela primeira vez em Portugal, o Contrato de Autonomia com o Ministério da Educação. No ano lectivo de 2005-2006 funciona plenamente como “Escola Básica Integrada” até ao 9º ano de escolaridade (1º, 2º e 3º Ciclos).

*“Situação que deu origem a este projecto:
Não poderemos falar de uma situação, mas de um conjunto de situações interligadas que, em 1976 e nos anos subsequentes provocaram interrogações e mudança na organização da escola, na relação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos e nas relações estabelecidas com diferentes instituições locais.”³⁵⁶*

Desde 1976 *algo* se constrói diariamente de um modo nunca alheado da realidade local e regional ou da conjuntura institucional nacional e internacional, nas quais se enquadra e destaca. Esse *algo* contribui para que na prática, no ano lectivo de 2010-2011, a escola conte com a seguinte realidade numérica.

Tabela 5. Escola Básica Integrada da Ponte (2010/2011)³⁵⁷

Alunos
Total: 176;
Idade: dos 6 aos 15 anos;
Sexo: raparigas (71) e rapazes (105);
Núcleo: Iniciação (55); Consolidação (54); Aprofundamento (67); (Nota: os alunos não estão divididos por anos de escolaridade mas sim por núcleo);

³⁵⁶ Escola da Ponte (1996:4).

³⁵⁷ Informações fornecidas pela coordenação da escola para a presente investigação.

<p>N.º médio de anos de frequência na escola: entre os 6/7 anos; Alunos assinalados com NEE (Necessidades Educativas Especiais): 25.</p>
Orientadores Educativos
<p>Total: 36; Idade: dos 26 aos 53 anos; Sexo: mulheres (21) e homens (15); Núcleo: Iniciação (11); Consolidação (11); Aprofundamento (11). E ainda Gestora (1), Coordenadora de Projecto (1) e Psicóloga (1); N.º médio de anos no Projecto: entre 2 e 14 anos; N.º médio de reuniões: 10 por mês; Círculo de Formação: 1 por ano (estruturado, porque as reuniões formais e encontros informais são também momentos de formação).</p>
Pessoal Não Docente
<p>Total: 11; Idade: dos 21 aos 59 anos; Sexo: mulheres (10) e homem (1); Funções: Assistentes Administrativos (3); Operacionais (8); vindos do Centro de Emprego (3 operacionais).</p>
Encarregados de Educação (E.E.)/ Pais
<p>Habilitações académicas: 1.º Ciclo (10); 2.º Ciclo (13); 3.º Ciclo (9); Secundário (24); Bacharelato (3); Licenciatura (14); Mestrado (3); Desconhecido (25). Profissões: Desconhecido (17); Desempregado (1); Empresário (9); Operário (18); Empregado de escritório (12); Vendedor (7); Agricultor (1); Professor/Educador/Assistente Social.../: (13); Auxiliar Acção Médica (2); N.º médio de Pais que frequentam as reuniões: 80; N.º de Pais que optaram deliberadamente por esta escola: todos.</p>

Outras Informações

Alunos inscritos por indicação externa: 20;

Serviço de Psicologia: em 2004 até 2006 e 2009 até à data;

Autonomia: No recrutamento dos orientadores educativos e inscrições de alunos com residência fora; Contrato de Autonomia desde 2005;

IGE: Avaliação Externa (2007/8); Avaliação Administrativa (2009); Actividade de Organização e Gestão Curricular do Ensino Básico (2010). Ministério da Educação encomenda à Universidade de Coimbra uma Avaliação Externa à escola (2003) ³⁵⁸.

Notas: existem alguns alunos irmãos e, neste momento, alguns E.E. estão desempregados (dados actuais indisponíveis).

Este retrato numérico revela, resumidamente, uma comunidade educativa numerosa e bastante heterogénea a todos os níveis – alunos, encarregados de educação, professores, pessoal não docente, entidades externas.

Trata-se de uma realidade complexa que impõe aprofundar e que se justifica pela própria natureza do projecto. Essa realidade é descrita e analisada de seguida e a sua análise faz também parte do processo de investigação que visa descobrir a Escola da Ponte.

Esta escola foi propositadamente escolhida para estudo de caso pois, tal como foi já referido, é uma escola que evidencia características especiais que nutre compreender do ponto de vista holístico e sistémico, e que contribuem para a verificação das hipóteses de investigação levantadas.

³⁵⁸ “Na sequência da Informação/Proposta da Direcção Regional de Educação do Norte nº1/DRA/HR/2002, a Senhora Secretária de Estado da Educação, Prof.ª Mariana Torres Cascais, por Despacho Interno de 26 de Março de 2003, deliberou a celebração de um protocolo a contratualizar com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra “tendo em vista a elaboração de um estudo de avaliação do projecto educativo da Escola Básica Integrada das Aves/S. Tomé de Negrelos”. Nos termos do supramencionado Despacho, a avaliação externa do referido projecto deveria contemplar “o estudo de aspectos pedagógicos, curriculares, organizacionais e de gestão” da supramencionada Escola Básica Integrada (EBI) das Aves/S. Tomé de Negrelos, cabendo a coordenação da equipa da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra ao Prof. Nicolau Vasconcelos Raposo.” em Escola da Ponte – Comissão de Avaliação Externa do Projecto Fazer a Ponte (2003:2).

3.2. A “Gramática da Mudança”

“O projecto da escola da Ponte pressupõe uma outra organização da escola, uma outra cultura, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de reflectir as práticas. (...) Não será por acaso que há acasos.

A palavra ponte age simultaneamente como designação da escola e como metáfora. Evoca mudança. Será lugar por onde, entre, ou através do qual se poderá passar do possível ao necessário. Este projecto sugere um modelo de escola que já não é a mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida.”³⁵⁹

A Escola da Ponte é um exemplo de sucesso publicamente e institucionalmente reconhecido a nível nacional e internacional. Os factores relacionados com as mudanças realizadas na escola permitem compreender as razões da sua notoriedade. Nesse sentido é realizada, na presente investigação, uma recolha baseada em diferentes fontes de informação³⁶⁰ que referem quais as características e os pontos-chave de mudança da Escola da Ponte.

Resumidamente é realçado que é uma escola pública diferente com uma essência inovadora, sendo caracterizada de diversas formas que convergem num mesmo sentido:

- Escola pública e democrática;
- Exemplo bem sucedido de escola inovadora;
- Processo de mudança (radical) não linear, lento mas consistente;
- Detentora de autonomia (reconhecida pelo Contrato de Autonomia);
- Sinalizadora de mudança;
- Detentora de mecanismos de regulação divergente;
- Processos e dinâmicas indutivas de mudança;

³⁵⁹ Escola da Ponte (1996:21).

³⁶⁰ Ver Anexo 6. Os Factores Críticos da Inovação na Escola da Ponte.

- Métodos inovadores e aprendizagens diversificadas;
- Inovações curriculares e pedagógicas;
- Mudança da “gramática”;
- Inovação que parte de dentro (professores);
- Implicação deliberada dos professores na mudança.

A inovação é um elemento de identificação imediata, determinante e significativo da escola. Trata-se de uma “gramática de mudança” que é mais do que a mudança de organização ou da “gramática da escola”.

Tal como foi já argumentado, não basta mudar a “gramática da escola”, pois se o desenvolvimento integral não for contínuo, consistente e consciente de pouco servirá a mudança. Será como uma pintura que disfarça a humidade mas esta mantém-se no fundo, e a sujidade acaba por voltar à superfície. O trabalho tem que ser interior e isso só é possível se se perceber que a humidade faz parte da casa e que é necessário trabalhar de um modo profundo na alteração dessa construção.

A Escola da Ponte prova que isso é possível num contexto educativo. Mas para isso não basta existirem as paredes da escola, os alunos e os professores, isso qualquer escola tem. É preciso um trabalho interior e integral que requer esforço, empenho, dedicação e muito amor pela casa que, também, é de cada um e faz parte de cada um.

Este processo de mudança é um processo empreendedor. Exige a percepção, a propensão e a intenção de agir e a acção reflectida com doses certas de “inspiração” e “transpiração”³⁶¹. Os empreendedores da escola percebem as condições exógenas e endógenas, têm consciência de que desejam a mudança, percebem que é factível e desejável, visualizam os desafios como oportunidades de desenvolvimento, têm a intenção e a propensão para a acção e... empreendem, mudam, actuam. Fazendo esse processo sozinhos,

³⁶¹ Expressões utilizadas por McGee et al. (2009) referidas no Capítulo I (página 72).

não o fazem em isolamento, mas em conexão com os outros e com uma forte liderança.

Os problemas levantados no decorrer da investigação são constatados e referidos pelos próprios orientadores educativos da Escola da Ponte. Contudo os orientadores e outros intervenientes da Ponte saem do ciclo e não ficam por aí, pois imprimem uma “gramática de mudança”. O que é essa mudança? Como é construída? Quais são os seus fundamentos?

É importante realçar que pela análise aprofundada e transversal da informação documental da Escola da Ponte (Resumida nos Anexos 4,5,6) é verificada a presença das principais qualidades do Mandala da Educação Empreendedora e dos factores do Mandala do Problema (Figura 1: página 162; Figura 2: página 176).

Resumidamente, o processo de mudança é um processo de desenvolvimento do espírito comunitário empreendedor que é a conjugação (e as próprias) qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção. Todas estas qualidades são parte da linguagem cultural única vivida na Escola da Ponte. Um resumo deste processo é referido no esquema e análises seguintes.

Figura 3. As Principais Evidências do Problema e a Construção da Ponte³⁶²



³⁶² Evidências referidas nos Anexos 4,5,6.

A Escola da Ponte prova que é possível empreender num contexto educativo. Como? Para perceber o *como* importa perceber quem são os empreendedores da Ponte.

3.2.1. Os Empreendedores da Mudança

“(...) como respondeu José Pacheco, num colóquio, a alguém que lamentava os professores da escola da Ponte por «terem que ser missionários»: «antes missionários que demissionários!»³⁶³

Na Escola da Ponte é notório que os professores são os agentes de mudança que reconhecendo o problema de desconexão e fragmentação da educação, agem na sua mudança.

É importante ter em linha de atenção que os professores, na sua generalidade, fazem parte da espiral de repetição problemática da qual é muito complicado sair. Contudo, a experiência observada e reflectida de um modo consciente serve de impulso à mudança. Os professores da Escola da Ponte provam que é possível sair da espiral. Conscientes do seu papel assumem a função que lhes é devida, assumindo a educação de um modo completo.

O seu líder foi durante cerca de trinta anos, o professor José Pacheco³⁶⁴ – conhecido como o “Zé da Ponte” - que chegou a receber uma condecoração em 2004 com a Ordem da Instrução Pública pelo Presidente da República, Jorge Sampaio.

As entidades e pessoas que o reconhecem e valorizam no meio educativo, e não só, sabem que a Escola da Ponte não existiria sem a sua marca. Não conseguem retratar na totalidade a força consciente e disruptiva que este

³⁶³ Canário et al. (2004:18).

³⁶⁴ José Pacheco, Mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto, professor coordenador da Escola da Ponte, foi também docente na Escola Superior de Educação do IPP e membro do Conselho Nacional de Educação.

educador imprimiu, e continua a imprimir, na mudança profunda da realidade educativa.

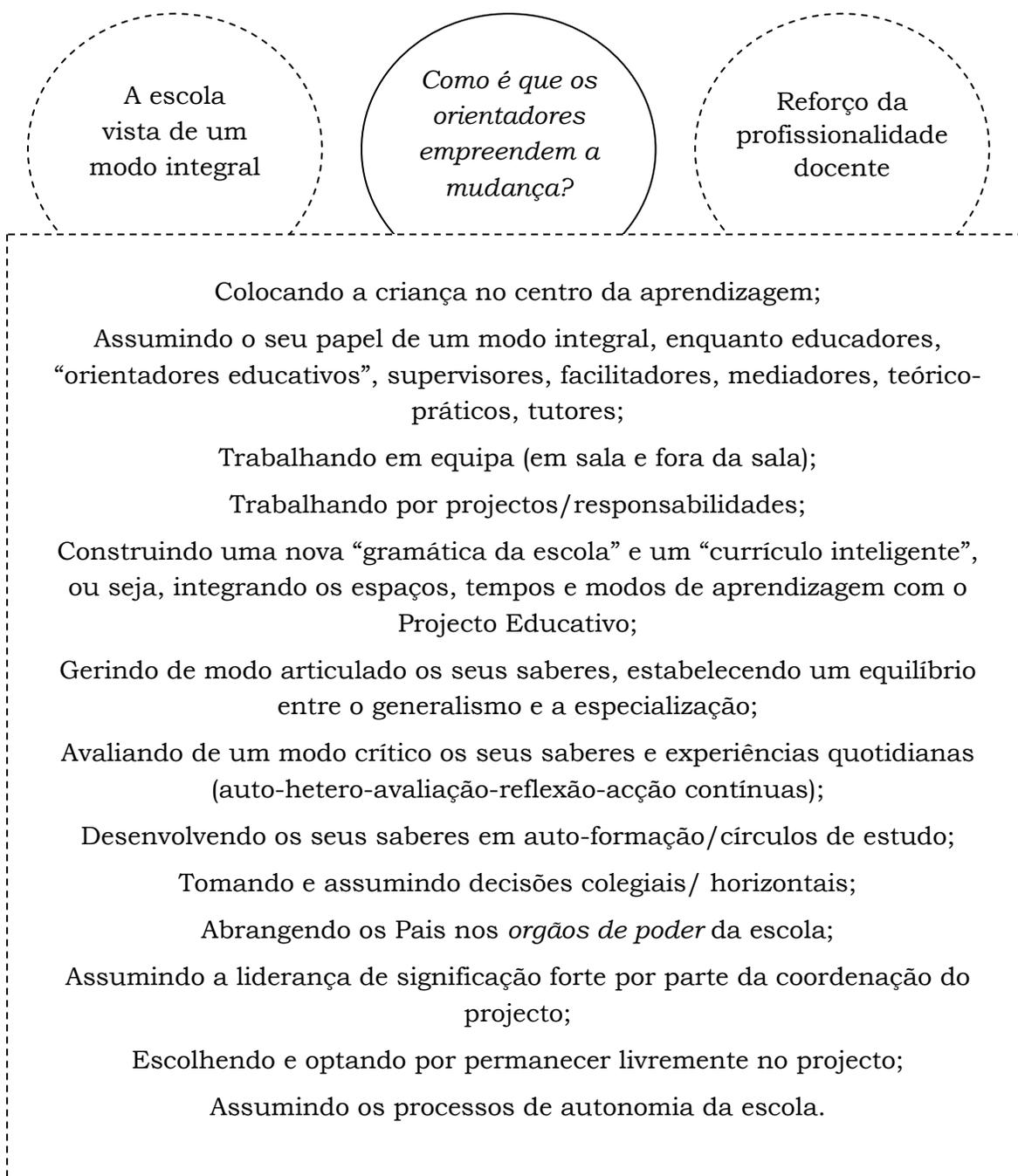
Poderia ser feito um projecto de investigação sobre esta personalidade empreendedora mas não é essa a finalidade desta investigação. Os fundamentos teóricos (descritos mais à frente) dizem muito sobre este educador, um *descobridor português* que trouxe à vida uma educação holística perdida em Vila das Aves.

É importante destacar que o trabalho não poderia ser feito isoladamente ou somente pela liderança. Ao mesmo tempo que vivenciam os problemas como um *todo*, os orientadores educativos estão conectados com esses problemas e reflectem e agem na sua modificação. Os professores da escola vivem e partilham, todos os dias, esse potencial de mudança, mesmo depois do seu *líder-natural-nato* ter saído. Com eles vivem todos os intervenientes da escola. Assumindo o seu papel de empreender, os professores da Escola da Ponte reinventam a “gramática da escola” e a sua própria “gramática” de um modo sistémico e transversal. De facto, faz sentido dizer que “os professores partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são”³⁶⁵.

Os orientadores empreendem e reforçam a profissionalidade docente porque compreendem a escola na sua globalidade e actuam de um modo sistémico. Na prática isso reflecte-se na escola de várias formas. A mudança de linguagem identitária de “professor” para “orientador educativo” é o reflexo nítido da relação igualitária e dialógica que têm com os alunos. Mas esta é apenas uma pequena indicação do *todo*.

³⁶⁵ Pacheco (2008:55).

Figura 4. Reinvenção da “Gramática do/pelo Professor” na Escola da Ponte ³⁶⁶



³⁶⁶ Evidências referidas nos Anexos 4,5,6.

O orientador constrói-se dentro da escola, e dentro da sua área de construção age numa perspectiva de professor inter/multicultural:

- "1. Encara a diversidade cultural como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem;*
- 2. Promove a rentabilização de saberes e de culturas;*
- 3. Toma em conta a diversidade cultural na sala de aula tornando-a condição da confrontação entre culturas;*
- 4. Refaz o mapa da sua identidade cultural para ultrapassar o etnocentrismo cultural;*
- 5. Defende a descentração da escola – a escola assume-se como parte da comunidade local;*
- 6. Conhece diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de cultura como prática social."*³⁶⁷

Como é possível uma escola implementar integralmente esta abordagem? Verifica-se que um dos aspectos-chave da visão real e integral da escola passa, de facto, pela transformação cultural integrada num espírito comunitário único.

A intenção de desenvolver uma verdadeira comunidade escolar heterogénea em torno dos alunos acaba, mesmo, por se revelar como uma prática de sobrevivência. Sendo uma instituição pública de ensino, cedo se percebe que a mudança integral não pode ser feita pelos orientadores de um modo isolado com os *seus* alunos, dentro da *sua* escola, com os *seus* métodos inovadores.

A Escola da Ponte só pode acontecer assumida por toda a comunidade educativa e, somente esta, apropriando-se da escola pode defendê-la e conduzi-la a *bom porto mesmo remando contra a maré*, contra obstáculos, rejeições, desinteresses ou mesmo a sua anulação.

³⁶⁷ Professor Inter/multicultural segundo Stoer (1994:19) referido em Araújo (1999:15).

Quem melhor do que as próprias mães e pais para assumir o seu papel constitucional em defesa de seus filhos e da *sua* escola? (*talvez os próprios filhos, mas o estatuto de crianças ainda não o permite!*).

Mas como chamar os Pais/Encarregados de Educação e outras pessoas de *peso* à sua extrema importância na construção da educação das crianças? A escola responde a esta pergunta conectando-se com a essência das pessoas que, simplesmente, querem dar aos seus filhos e às crianças o *melhor*, fazendo *impossíveis* para que isso aconteça.

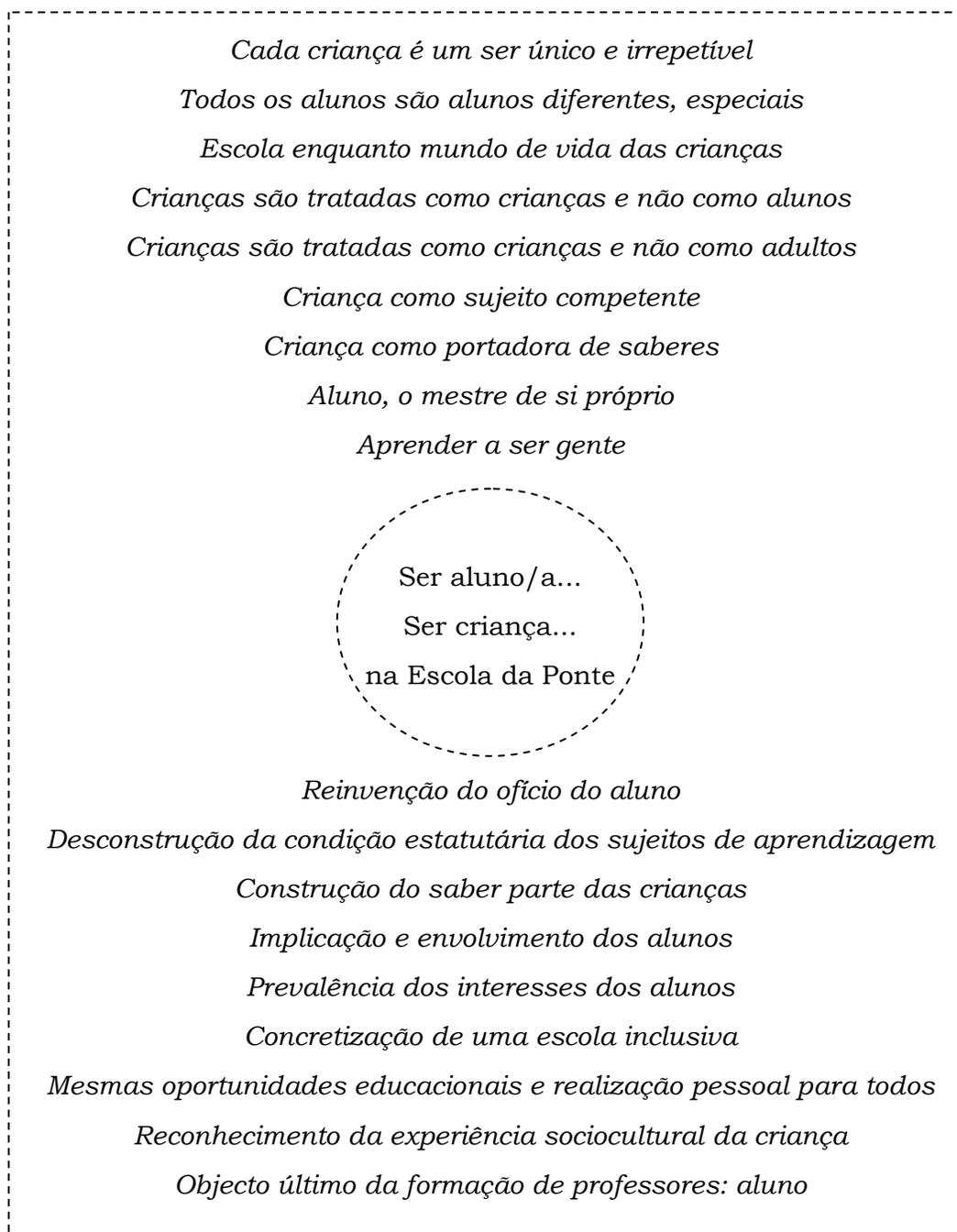
A conexão é construída de um modo verdadeiro, persistente, profundo e completo. O pilar mestre da Ponte que liga a escola à família é, acima de tudo, a perspectiva integral do aluno recriada e reconstruída dentro da educação comunitária inter/multicultural. A abrangência dos órgãos de direcção, gestão e administração da escola à comunidade surge como uma consequência natural.³⁶⁸

O cerne da cultura da escola é a visão holística de *ser criança*, ilustrada na figura seguinte. O aluno é o centro das perspectivas de atenção, conexão e reflexão-acção da escola que impelem a mudança de toda a lógica de raciocínio e de acção estrutural e organizativa, incluindo a própria “gramática de escola” e a acção dos Pais.

O papel de liderança neste processo é interiorizado e processado pelos professores, mas a responsabilidade é assumida por todos os intervenientes, sendo a participação activa dos Pais vital na construção, re-construção e manutenção diária da escola. O seu papel nos órgãos de decisão da escola é um exemplo claro disso mesmo.

³⁶⁸ Ver Anexo 1. Órgãos de Direcção, Gestão e Administração da Escola.

Figura 5. A Perspectiva Holística do Aluno na Escola da Ponte³⁶⁹



³⁶⁹ Evidências referidas nos Anexos 4,5,6.

Esta perspectiva do aluno é possível porque os próprios professores vivem de modo completo a sua função. Como é que o fazem? Preparando-se a si próprios, preparando-se em equipa. *Encontrando-se em si próprios e em equipa.*

Compreendendo o seu papel crítico no desenvolvimento central do aluno, e em relação com tudo e todos, acontece uma descoberta e a *descoberta de um tesouro*: reconhecem-se a/em si mesmos, conectam-se consigo mesmos. Missão empreendedora complexa e exigente, mas não impossível, como se pode verificar pelo modo como se assumem e querem trabalhar:

*"ter espírito de trabalho em equipa,
acreditar e seguir com convicção o PE,
sentir-se feliz pela oportunidade de trabalhar cá,
estar disponível sempre que for necessário,
praticar o companheirismo,
a solidariedade,
a partilha e a amizade,
ser feliz no trabalho e tornar os outros felizes,
ser professor,
respeitar a diversidade,
fazer uma escola onde todas as crianças aprendam a ser,
a viver umas com as outras,
tornar-se pessoa atenta aos sentimentos,
partilhar, aceitar, criticar, ajudar, ter espírito de trabalho em equipa,
procurar formação, sempre que for necessário,
ser capaz de propor mais e criticar menos,
perceber que todos somos igualmente responsáveis por tudo (...)"*³⁷⁰

³⁷⁰ Ficha de identificação das atitudes mais valorizadas pelos professores (1998/99) em Escola Básica do 1º Ciclo da Ponte (2001:64). Referida em Anexo 4, Tabela 3 (18), página 64.

3.2.2. A Mudança Funcional: Espaços, Tempos e Modos de Aprendizagem

A Escola da Ponte funciona de um modo holístico, e por isso também inovador³⁷¹. A vivência concreta, constante e consistente de uma *escola comunitária* implica, de facto, o que a Escola da Ponte é - uma *escola aberta* - em todos os sentidos. Implica uma estrutura *aberta* ao nível dos espaços, tempos e modos de aprendizagem. Implica flexibilidade, adaptabilidade, acessibilidade e livre circulação de pessoas, saberes e estruturas de aprendizagem.

Este sistema escolar vive em liberdade e ordem. Uma liberdade que não se confunde, tal como é argumentado, com libertinagem³⁷² e uma ordem que não se confunde com disciplina rígida.

A A. diz que voltou recentemente à Escola da Ponte. Tinha ido para outra escola mas as coisas começaram a correr mal. "Fazia muitas asneiras... ia com os outros.". Disse-me que tinha estado numa turma complicada onde só criavam problemas. "Os professores eram mais autoritários mas os alunos continuavam a portar-se mal (...) foi melhor voltar, aqui é diferente". Explica que "aqui há mais liberdade mas não há esse tipo de problemas". E acrescenta: "Na outra escola não era assim. Tinha que seguir o que os professores diziam e não consegui acompanhar a matéria." (VP.1)³⁷³

Esta é uma realidade possível. É possível, sobretudo, porque a liberdade e a ordem são naturais, fazem parte de cada um dos elementos do sistema escolar e fazem parte do *todo*. É viável porque a liberdade é experienciada de

³⁷¹ Ver Anexo 6. Os Factores Críticos da Inovação na Escola da Ponte.

³⁷² Pacheco (2009). Referência em Anexo 5, Tabela 1 (1), página 181.

³⁷³ Visita à Ponte: VP.1 (relatos da 1ª visita da investigadora à Escola da Ponte); VP.2: (relatos da 2ª visita da investigadora à Escola da Ponte). Os relatos são destacados das notas de campo realizadas pela investigadora no decorrer das duas visitas.

um modo autónomo, em responsabilidade e disciplina, e em comunidade. Acontece *dentro e fora* de cada um.

Na prática como funciona este sistema? A “gramática de escola” é concretizada de um modo sistémico e transversal em prol do próprio Projecto Educativo que visiona e concretiza a escola de um modo holístico. Isso significa que o seu modo de funcionamento está em sintonia com a sua cultura, valores, objectivos, finalidades e com a acção de todos os intervenientes escolares, numa lógica comunitária aberta.

A criatividade e a inovação da Ponte evidenciam-se pelo modo original como se vive a escola, na escola. As qualidades da organização dos processos de aprendizagem registados³⁷⁴ destacam-se, resumidamente, pela sua:

- Especificidade, coerência e sustentabilidade das práticas educativas;
- Gestão/articulação/integração e concepção alargada do currículo;
- Intencionalidade dos dispositivos/actividades;
- Qualidade dos materiais de aprendizagem;
- Diversidade de modos de actividade;
- Articulação entre objectivos e actividades;
- Aprendizagem pela pesquisa;
- Processo de formação pessoal/social em relação com a aprendizagem;
- Percepção integrada do acto de aprender (auto-planificação-regulação-avaliação);
- Processos decisoriais/escolha;
- Combinação de teoria e prática/ relação com a realidade;
- Resultados académicos (sucesso);
- Avaliação (auto e hetero) contínua, sistemática, processual, participada.

Na prática este sistema inovador revela-se pelo modo de funcionamento da organização e gestão dos espaços, tempos e modos de aprendizagem (descritos na figura e nas tabelas seguintes).

³⁷⁴ Evidências referidas nos Anexos 4,5,6.

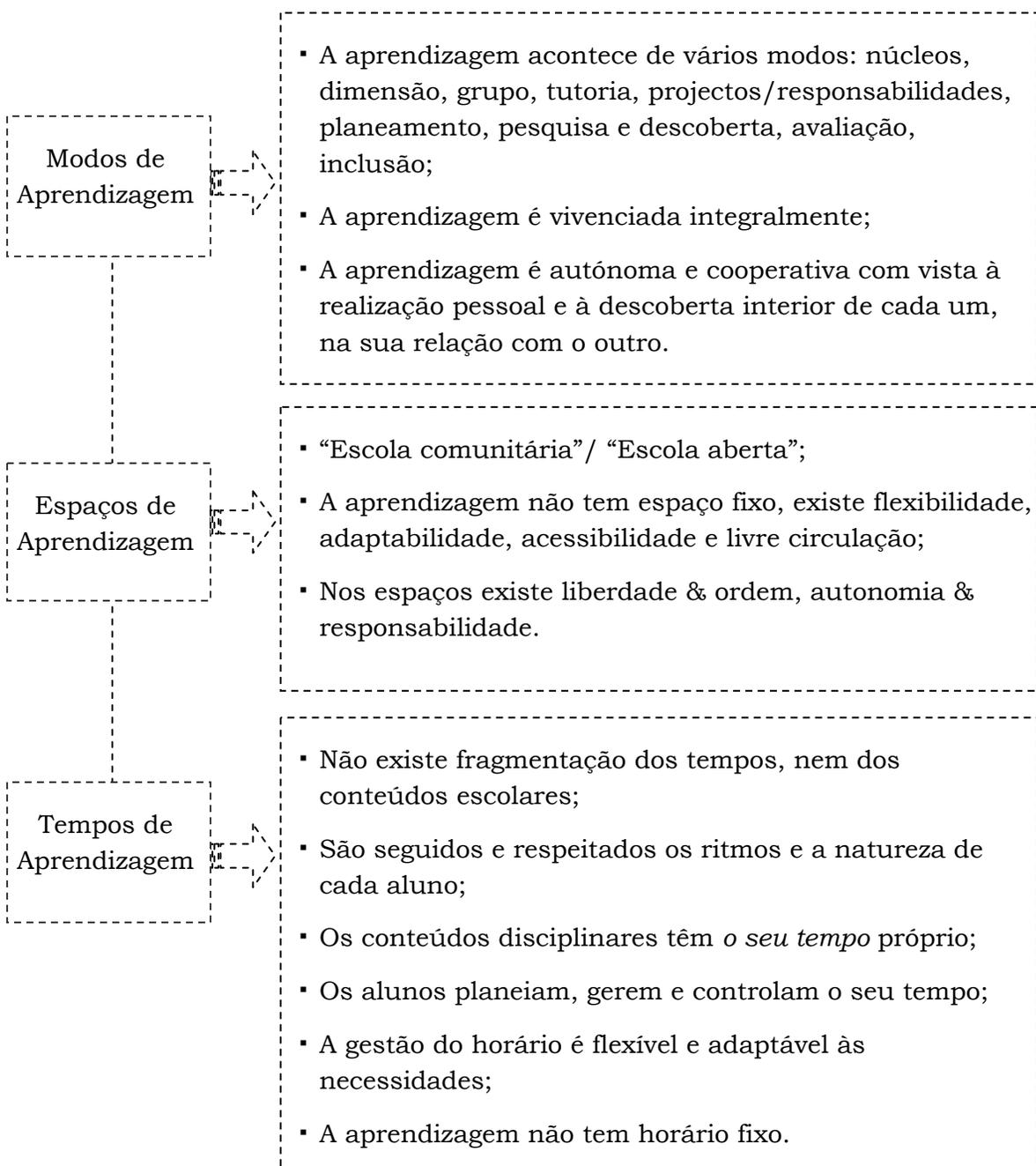
Ao analisar estes aspectos, bem como a sua interligação, compreende-se o que é a Escola da Ponte mas, mesmo assim, fica-se com um retrato que, muito provavelmente, não consegue apanhar toda a expressão do que retrata. É preciso conhecer e sentir com todos os sentidos a escola. Não obstante, esta descrição acaba por se impor pela sua utilidade e relevância na presente investigação.

O sistema é bastante complexo, por isso impõe-se simplificar e sistematizar a informação. O resumo que se segue é fruto de uma investigação transversal ao sistema escolar da escola, tendo como base as fontes documentais (indicadas na bibliografia) e as observações no terreno.

Na presente investigação optou-se ainda por fazer um breve retrato fotográfico³⁷⁵ que ajuda à compreensão desta realidade.

³⁷⁵ Ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte.

Figura 6. Principais Espaços, Tempos e Modos de Aprendizagem na Escola da Ponte



Como acontece este processo de aprendizagem? Acontece de um modo naturalmente dinâmico e fluido, tal como se pode constatar pelo relato seguinte.

São 8.30h. mostra o relógio da sala da iniciação “João de Deus”.

Estão três orientadoras presentes e uma operacional com o V. As mesas estão agrupadas por grupos. Os alunos vão chegando e sentam-se tranquilamente. Abrem os dossiers, falam com os colegas do lado, acomodam-se. No quadro a orientadora C. escreve: “Vila das Aves, 25 de Maio de 2010. Hoje é terça-feira.”

Passado algum tempo alguém diz em voz alta: “São nove menos dez”. A orientadora pergunta quem ainda não fez o Plano do Dia e escreve no quadro os nomes dos respectivos alunos.

Os alunos conversam entre si e trabalham ao mesmo tempo.

Alguns levantam-se para irem buscar manuais escolares ou consultar os conteúdos curriculares afixados. Duas raparigas circulam em conjunto. Uma sobe a um banco e mede a porta da sala com uma fita métrica que tinha ido buscar. A M. olha para elas.

Ao mesmo tempo, uma orientadora dá uma “aula directa”³⁷⁶ sobre o plural e o singular a um grupo de três alunos, vindos de outra sala. Pelas mesas os alunos vão levantando o braço para pedir a ajuda das orientadoras. As orientadoras vão passando pelas mesas e fazem a avaliação de pequenas tarefas ou dão pequenas indicações.

(...)

Passado algum tempo, um dos alunos levanta-se, estica a mão e pede a palavra. Todos param o que estão a fazer. O aluno chama a atenção de dois colegas para se calarem e continua, dizendo: “Isto parece uma feira!” e pede para fazerem menos barulho. Senta-se. O ambiente tranquiliza-se.

A M. está no computador a escrever. As duas alunas continuam com a fita métrica e medem o comprimento da sala. Noutra mesa, o G. ajuda o colega do lado perguntando: “O que é isto? Que árvore é?” apontando para uma ficha. São interrompidos pela colega que continua a medir, e que pega nos óculos do G. para os medir. Todos observam. Diz qual é a medida. Em seguida o G. e o colega voltam a conversar e, depois de algumas indicações do G., cada um trabalha sozinho.

A colega do mesmo grupo termina, a cantarolar, o trabalho que estava a fazer sozinha e levanta-se. Ao mesmo tempo continua a “aula directa”. Uma das alunas do grupo não quer ler as palavras do quadro (parece aborrecida). A

³⁷⁶ “Aula directa” refere-se a uma sessão em pequeno grupo que surge de acordo com as necessidades. Acontece usualmente a pedido dos próprios alunos para esclarecer algumas matérias específicas que interessam a vários colegas.

orientadora liga o portátil. Todos trabalham na tarefa incluindo a orientadora que dá o portátil à aluna que não queria participar, e que imediatamente "muda de cara". Uma das alunas diz que trouxe o computador. A professora pede para o ir buscar e para pedir uma tripla à auxiliar. "O que é uma tripla?" pergunta a aluna. "É um cabo branco com buraquinhos. Quantos são? Vem de quê a palavra?". A aluna responde "três." E vai buscar a tripla.

Um aluno já estava levantado há muito tempo visivelmente sem trabalhar. As orientadoras trocam de olhares sem falar e uma delas (a que não estava na "aula directa") diz ao aluno: "já tens muitos manuais, já chega (...)".

A L. tem o braço levantado. Passado algum tempo a orientadora que está ao computador com os três alunos pergunta-lhe o que precisa e onde estão os seus colegas. Encolhe os ombros.

A aluna aproxima-se e diz que não percebe a ficha e mostra à orientadora.

A professora explica qual é o objectivo do exercício e todos escutam.

Uma aluna de outra mesa diz a um colega "Vou-te explicar" e levanta-se, vai buscar uma folha de rascunho e aproxima-se do mesmo e explica algo. Todos escutam e observam o que diz.

Noutra mesa de grupo a auxiliar tem estado a ajudar o V. a fazer colagens. Dá-lhe um beijinho.

Os outros dois colegas observam em silêncio e voltam ao trabalho.

Um aluno tem estado muito tempo com o braço no ar. É chamado à atenção pela orientadora que lhe diz para não ficar com o braço no ar, para passar para a tarefa seguinte, para o desafio da quinzena.

De repente, a música de fundo sobressai no ambiente.

(...)

A L. termina a ficha e a orientadora (ainda na "aula directa") pergunta "Quem te pode ajudar noutra tarefa?" A aluna acaba por mostrar à orientadora a ficha. A orientadora corrige e a aluna volta de novo para a sua mesa. O grupo observa em silêncio.

Um aluno trabalha sozinho no computador. É um exercício de português no moodle da escola. A orientadora deixa-o sozinho mas percebe que ele não avança, volta e ajuda.

Noutra mesa um aluno vai buscar o MAB (jogo de matemática) que está na prateleira e começa a trabalhar sozinho com as peças do jogo.

O relógio marca 10.10h

(...)

Olho pela janela, lá fora o V. agora passeia com a auxiliar.

Uma orientadora pede a palavra e pergunta "Quem ainda só fez uma tarefa e não passou para a segunda?". Diz que esses alunos que levantaram a mão têm que passar para a segunda tarefa. Lê os nomes dos alunos que estão no quadro e diz que têm que fazer o plano do dia até ao almoço. Chama a atenção para escreverem a tarefa "ir à piscina".

(...)

A orientadora A. (que passa pela sala e trabalha na sala contígua) pede a palavra, e por fim diz “Estive mais de meio minuto a pedir a palavra... não pode ser.” Chama a atenção para o barulho e diz que só deve ser por um motivo:

“Não estão a trabalhar, porque se estivessem concentrados fazia-vos confusão... e podem ajudar os outros menos atentos.”
(...)

Todos saem menos o G. porque não vai à piscina. A orientadora C. corrige a tarefa.

Outra professora (especialista em educação especial) está ao lado do computador com a M. que escreve letras. Pergunta se a aluna está a brincar com ela. A aluna não quer escrever a letra D. A orientadora insiste...

Passados quase 5 minutos acaba por escrever a letra D.
O relógio marca 10.30h.

Lá fora os alunos esperam para ir à piscina... uma das alunas abraça o Z. de outro grupo.

Cá dentro a orientadora C. salienta que o G. já sabe fazer a divisão com três algarismos. Rubrica a tarefa do plano quinzenal... indica-lhe a tarefa seguinte.
(...)

Comento com a orientadora C: “Ufa... estou cansada! É impressionante!”. “Imagine nós!...”. Refere: “Desta vez estavam muito barulhentos. Devíamos ter interrompido mais vezes.

Porque quando isso acontece eles acalmam-se (...) Foi culpa nossa, mas estamos sempre a aprender! (...)

Às vezes queremos ir a todos e não paramos. Devíamos parar mais vezes”.

Disse-me que estava a fazer um mestrado e que “as colegas acham que quando dizemos que o rácio é de 1 para 1, acham que não é verdade. Elas não entendem...”. (O rácio refere-se ao número de alunos por professor).
(...)

A orientadora A. passa por nós... “Vá C. tens que fazer um intervalo.”
(...)

A orientadora C. ainda rubrica no mural o dispositivo “Eu já sei” (pois tinha feito duas avaliações que precisa de validar). Verifica os outros dispositivos afixados e diz que “não se percebe nada... tenho que falar com os alunos da responsabilidade!”
(...)

A M., ainda na sala, diz-lhe: “Professora hoje aprendi o D!”
(VP.1)

Na Escola da Ponte aprende-se com qualquer situação, não existindo um modo fixo de aprendizagem, tal como se pode verificar na tabela seguinte.

Tabela 6. Principais Modos de Aprendizagem na Escola da Ponte

Trabalho por Núcleos
<p>Não existe divisão dos alunos por classes, anos de escolaridade, ciclos ou idades. Existem três núcleos: iniciação (inclui grupo da “1ª vez” para a iniciação à leitura, escrita, aritmética), consolidação e aprofundamento.</p> <p>Os alunos estão inscritos formalmente no 1º, 2º ou 3º Ciclo do Ensino (1º-4º; 5º-6º; 7º-9ºano) embora essa divisão administrativa não se reflecta na prática da escola.</p> <p>Os alunos transitam de núcleos de acordo com um perfil definido que vai além dos objectivos de saberes instituídos (ver Anexo 2: Perfis de Transição entre Núcleos).</p>
Trabalho por Áreas de Dimensão
<p>Não existem disciplinas curriculares isoladas. As diferentes áreas estão divididas em seis dimensões especiais:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Artística (Expressão Dramática, Expressão Plástica, Educação Musical, Educação Física, Educação Visual e Tecnológica, Artes Visuais e Informática);▪ Pessoal e Social (Formação Pessoal e Social);▪ Linguística (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Francesa, Língua Alemã);▪ Lógico-Matemática (Matemática);▪ Identitária (História, Geografia de Portugal);▪ Naturalista (Estudo do Meio, Ciências da Natureza, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas e Geografia). <p>A referência é o currículo nacional, no entanto, a organização é feita por dimensões e todos os ramos do conhecimento do currículo são considerados em igualdade. O trabalho das várias valências dentro e fora das dimensões é multidisciplinar e complementar.</p> <p>O currículo é organizado e trabalhado de um modo integral. Existe para cada dimensão uma listagem de todas as temáticas do currículo que é disponibilizada aos alunos com uma linguagem e organização acessíveis (de modo a que os alunos se apropriem destas autonomamente). Essas listagens estão afixadas nos murais e todos os alunos podem consultá-las e seleccionar quais as que querem trabalhar em dado momento, independentemente do ano curricular em que estão</p>

formalmente inscritos (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografias 13-16, páginas 24-26; fotografias 28-29, páginas 33-34).

O que significa que os alunos seguem os seus ritmos, interesses e vocações especiais de aprendizagem e cumprem, ao mesmo tempo, todo o currículo nacional. Podem chegar mesmo a trabalhar conteúdos mais avançados ou com ritmos diferentes dos colegas por dimensão. Isso não é encarado como um problema. É uma característica da singularidade dentro da heterogeneidade, reconhecida e valorizada.

Todas as áreas têm espaços próprios dedicados nos murais das salas de trabalho e na área de *intranet/moddle* que incluem a lista dos saberes e objectivos temáticos (organizados independentemente dos anos escolares), os desafios ou problemas para resolver (“desafio da quinzena” - cada grupo de orientadores da respectiva dimensão define e comunica o desafio e as opções que os alunos têm para resolução do mesmo), os resultados de trabalhos, de pesquisas e reflexões dos alunos, e ainda os poemas, os desenhos, os jogos, as informações gerais, etc. (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 17, página 26; fotografias 28-29, páginas 33-34).

Todas estas informações são consultadas e apropriadas diariamente por todos, consoante as necessidades e interesse. Estes espaços são organizados pelos professores das diferentes dimensões com os próprios alunos, existindo mesmo um grupo de “responsabilidade dos murais” que zela pelo seu *bem-estar*.

Na “1ª vez” é utilizado o Método Global de Alfabetização (“aprende-se a ler com frases inteiras”). É um exemplo de aprendizagem significativa relacionada com a realidade apropriada e experienciada de cada aluno (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografias 26-27, página 32).

Trabalho em Grupo

▪ *O trabalho desenvolve-se em grupos heterogéneos: Todos trabalham com todos, o mesmo será dizer que na Escola da Ponte se trabalha em singularidade dentro da heterogeneidade, ou seja, comunitariamente. Pessoas (alunos, orientadores, não-docentes, mães, visitas, etc.) entreeajudam-se e cooperam, estabelecendo qualidades de conexão num sentido comum. Têm diferentes idades, sexos, anos de escolaridade, qualificações, diferentes necessidades, habilidades e apetências, classes sociais, origens familiares e raciais.*

Verifica-se que cada um é único e especial mas todos são a Escola da Ponte. O trabalho de grupo é um dos pilares que faz parte da cultura de escola. Em grupo e, ao mesmo tempo, isoladamente desenvolve-se trabalho de planeamento, de

projecto, de avaliação, de integração, de gestão, etc.. Isto significa empreender individualmente em comunidade.

▪ *Os grupos trabalham em qualquer contexto ou situação:* Os alunos trabalham entre si nas mais variadas formas em diferentes contextos, desde pequenos grupos à Assembleia. Todos os alunos (salvo raras exceções) trabalham em pequeno-grupo (3-4 elementos) que são definidos pelos mesmos (ou não, dependendo das necessidades e autonomia) no início do ano lectivo (mas podem mudar no decorrer do ano). Nas sessões em sala juntam-se por grupos, sem lugares fixos, trabalhando nas suas tarefas individuais ou colectivas.

Os orientadores também trabalham entre si de várias formas em diferentes contextos, desde o trabalho de grupo em sala, aos círculos de estudo. O processo de desenvolvimento do seu potencial humano é semelhante ao processo dos alunos, pois o seu trabalho grupal também faz parte da cultura e vivência da escola.

▪ *A entre-ajuda e a cooperação fazem parte da cultura de aprendizagem:* este processo é constante na escola, e é potenciado pela organização do trabalho em grupo.

Não existem critérios formais de construção dos grupos relacionados com idades ou anos formais de escolaridade. Os grupos são formados de acordo com o seu potencial de equilíbrio na aprendizagem. Cada grupo tem, usualmente, um aluno sinalizado com “necessidades educativas especiais” (esta integração é aprofundada mais à frente em “Trabalho de Inclusão”).

A Assembleia destaca-se como o órgão de gestão da escola por parte dos alunos. É o *espaço central* onde assumem em autonomia, a sua capacidade de decisão e a responsabilidade pelo *todo*, como um *todo* (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografias 5-7, páginas 18-21).

A habilidade social e a consciência cívica de cada aluno, também estão integradas na cultura escolar, tal como se pode evidenciar pela listagem dos “Direitos e deveres” definidos, reconhecidos e valorizados pelos alunos (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 5, páginas 18-19).

Trabalho em Tutoria

Cada aluno tem um tutor responsável para o acompanhar de um modo mais próximo no decorrer do ano, guiando-o e apoiando-o ao nível das aprendizagens, responsabilidades, comportamentos e atitudes, etc. e estabelecendo uma relação preferencial com as mães/pais/EE. O tutor assume e é assumido profissionalmente, mas acima de tudo afectivamente, tanto pelos tutorandos,

como pelos colegas, outros alunos, mães/pais, etc.. Cada tutor, independentemente da sua dimensão específica, tem entre cinco a seis tutorandos (os alunos têm preferência na escolha dos tutores).

Nas sessões semanais de quarta-feira cada tutor reúne-se com os respectivos tutorandos para o balanço da quinzena. Neste momento especial os alunos são apoiados no abrir ou fechar da quinzena, na avaliação pessoal, no arquivar das tarefas, no realizar trabalhos, e conversam sobre temas da escola ou problemas específicos, etc.. Com o olhar atento dos tutores vocacionado para a autonomia, os alunos planeiam, registam, revêem o sucedido, articulam as tarefas e avaliações das diferentes dimensões, gerem expectativas e progressos, constataam necessidades e dificuldades, definem objectivos, avaliam e re-avaliam, organizam os dossiers pessoais, ou seja, têm uma noção concreta de tudo o que implica o seu processo de desenvolvimento individual na escola. E fazem-no com um apoio próximo de um “orientador-amigo”.

Cada tutor tem o seu modo específico de interagir e trabalhar com os tutorandos, sendo as características de cada pessoa um factor de união e cumplicidade assumido, de um modo natural, por todos. As tutorias podem mudar e são heterogéneas, não estando dependentes de critérios formais (idades, núcleos, dimensões, etc.).

Trabalho por Projectos/Responsabilidades

Na Escola da Ponte uma ideia, uma sugestão, uma partilha, uma necessidade, um problema, um desafio, o resultado de uma pesquisa, uma curiosidade, tudo é uma oportunidade de desenvolver saber através da aprendizagem. Tudo isto é descoberto e *lançado para a mesa* e, tanto os alunos autonomamente, como os orientadores agarram essas oportunidades e trabalham-nas diariamente e de um modo consciente e consistente, do princípio ao fim.

Os projectos e responsabilidades podem ser de todo o tipo e envolvem a própria gestão da escola, como se pode constatar pelas áreas de intervenção dos grupos de responsabilidades, que são definidas pelos próprios alunos.

- *Responsabilidades referentes ao ano lectivo de 2009-2010:* Computadores; Jogos e recreio; 5 R's; Bar; Eventos; Xadrez; Visitas; Jornal; Assembleia;
- *Responsabilidades referentes ao ano lectivo de 2010-2011:* Arrumação e material comum; Jogos de Mesa; Murais; Visitas; Terrário e jardim; Biblioteca; 5 R's; Recreio Bom; Refeitório; Assembleia/Comissão de Ajuda; Computadores e Música; Datas e Eventos; Jornal.

Cada grupo de responsabilidade tem orientadores afectos que apoiam o

desenvolvimento das tarefas, mas a gestão e concretização das mesmas é assumida pelos alunos.

Os temas dos grupos e responsáveis podem variar de ano para ano consoante o interesse e a avaliação. Quando uma determinada responsabilidade ou área da escola corre mal, isso é imediatamente detectado e avaliado, trabalhando-se nas razões do sucedido. Foi isso que aconteceu na transição do ano lectivo de 2009-2010 para 2010-2011, tendo sido alteradas algumas áreas de intervenção.

Para além dos projectos espontâneos diários e dos grupos de responsabilidades, a escola participa em acções de outros âmbitos, tais como o “Programa Eco-Escolas” (participação desde 1996/7; a escola recebeu três vezes o “Prémio Eco-Escolas”) e intercâmbios entre escolas, nomeadamente do Brasil.

Trabalho de Planeamento

- *Plano da quinzena* (individual): são os alunos que definem quais as temáticas e tarefas de cada dimensão que querem trabalhar de quinzena a quinzena. Sabem que devem cumprir tarefas de todas as dimensões, de núcleo, da responsabilidade/ projecto e do grande grupo, e que deve existir uma evolução diária e avaliação contínuas (auto e hetero). Nesse processo consultam os murais das dimensões (listagem de saberes) e são acompanhados pelos orientadores de acordo com a autonomia que vão adquirindo com o tempo.

- *Plano do dia* (individual): os alunos definem o que se propõem fazer no próprio dia (tendo por base o Plano da Quinzena) e desenvolvem no seu contexto pessoal concreto autónomo: competências de planeamento, definem objectivos, gerem expectativas, assumem responsabilidades, desenvolvem competências linguísticas, etc.. Este desenvolvimento é válido para as restantes tarefas de planeamento (que são rubricadas pelos orientadores).

Planeamento dentro dos grupos: em equipa de orientadores, alunos ou, grande grupo, o planeamento é integral e faz parte do dia-a-dia da escola. Surgem ideias e oportunidades, convergem-se vontades, definem-se objectivos, planeia-se sistematicamente, concretiza-se e avalia-se, ou seja, o processo de empreender é integral e apropriado de modo autónomo por todos, do princípio ao fim. O planeamento é parte estruturante do trabalho por projectos/responsabilidades.

Trabalho de Pesquisa e de Descoberta

- *Pesquisa empreendedora:* O trabalho de pesquisa e de descoberta é central nos modos de aprendizagem diários da escola. Está relacionado com o trabalho de projecto e com os métodos de resolução de problemas, mas vai além disso. Aprende-se a aprender integralmente. Aprende-se a sentir motivação e gosto em

aprender. Aprende-se a procurar e a questionar o que se encontra. Aprende-se a pesquisar para ajudar. Aprende-se o verdadeiro espírito de investigação: o espírito empreendedor que procura oportunidades de aprendizagem significativas.

- *Pesquisa pessoal e significativa:* A pesquisa é pessoal, autónoma e a descoberta é apropriada por cada aluno. Pode ser feita em grupo ou isoladamente. Pode ser feita para ajudar algum colega ou para completar uma tarefa de grupo. Surge em qualquer altura porque faz parte da cultura de aprendizagem da escola. E todos têm isso muito presente. As situações criadas de pesquisa e incentivo à procura de informação nutrem a curiosidade natural das crianças. Uma vez que não existem professores a *depositar* informação, esta tem que ser, necessariamente, descoberta pelos alunos. O dispositivo “Pesquisa em casa” é um dos exemplos de incentivo à leitura e à descoberta pessoal (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 24, página 31).

- *Pesquisa interior:* É importante realçar que o trabalho de pesquisa e descoberta ultrapassa o processamento cognitivo profundo pois é *interior*, no sentido do conhecimento da natureza e da vocação de cada um (seja aluno, orientador, não docente, mãe/pai, visita, etc.). Na Escola da Ponte essa pesquisa é feita por cada um, de um modo integral, em relação com o outro.

- *Pesquisa reflectida:* A pesquisa é também reflectida pois o primeiro passo é dizer *o que se quer saber*, dizer *o que já se sabe* e *o que já se fez para aprender*. Depois, no caso de ser necessário, pede-se a ajuda dos colegas e dos orientadores. (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 23, página 30).

- *Pesquisa partilhada/ relatada:* As descobertas também são trabalhadas constantemente no sentido da sua partilha. São publicadas e apresentadas *em voz alta* (nas salas e em Assembleia), fazem-se relatórios e afixam-se cartazes. As informações e as descobertas não ficam dentro de cada um, circulam livremente (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 12, página 24; fotografia 25, página 31).

- *Pesquisa multi-facetada:* A pesquisa é feita dentro e fora da escola através de fontes diversas, nomeadamente através dos colegas do lado, no “posso ajudar em”, nos manuais à disposição (não há um por aluno, existem vários dispostos nas salas), nos dossiers das dimensões, nos cartazes de registos de informações, na biblioteca da escola e da junta de freguesia, nos computadores na internet ou na rede da escola, em casa, na rua, etc. onde existe informação.

- *Pesquisa organizada:* Os alunos aprendem, desde cedo, métodos de pesquisa planeada e sabem redigir seriamente quais as fontes consultadas (assim como actas e relatórios de pesquisa).

Trabalho de Avaliação

Na Escola da Ponte pratica-se uma “avaliação contínua, sistemática, centrada em processos, participada, que ajuda a melhorar as aprendizagens.”³⁷⁷

- *Avaliação enquanto oportunidade de aprendizagem significativa:* A avaliação é considerada sempre como uma oportunidade de aprender, de reflectir sobre as aprendizagens, de regular as expectativas sobre o que sabe, de tomar consciência da relação com os saberes processados, de não ter medo de não saber ou de ser comparado com o colega.

- *Avaliação pessoal e grupal contínua:* A avaliação dos saberes é feita todos os dias e, em primeiro lugar, pelo aluno. Quando sente que já sabe e domina o que se propôs aprender, o aluno propõe-se a uma avaliação por parte dos orientadores. Escreve no dispositivo “Eu já sei...” o que considera aprendido e qualquer um dos orientadores procede à sua avaliação específica e rubrica o dispositivo (no caso do saber verificado). No caso da aprendizagem ainda não estar completa, é incentivado e apoiado na continuação do estudo. Se sentir alguma dificuldade, em primeiro lugar, é incentivado a procurar o colega do lado, a escrever no dispositivo “Preciso de ajuda em...”, ou ainda a consultar o “Posso ajudar em...” para saber se existe algum colega disponível para o ajudar em algo específico (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografias 18-19, página 27; fotografias 22-23, página 30).

Os instrumentos de avaliação (auto e hetero) são parte estruturante de qualquer trabalho ou tarefa da escola (individual ou grupal), desde a revisão das actas da Assembleia, aos dispositivos, aos planos do dia e da quinzena de cada aluno.

- *Avaliação & entre-ajuda:* A entre-ajuda entre todos, sem distinções, faz parte da cultura de escola e é facilitadora das aprendizagens e das relações.

Independentemente da idade, núcleo, capacidades cognitivas, especialidades ou habilidades, aprende-se a ajudar. Isso permite ao mesmo tempo assegurar, relembrar, verificar, processar e reconstruir saberes e aprendizagens pessoalmente (tanto por parte dos alunos, como por parte dos orientadores).

- *Avaliação reflectida:* A avaliação também é tomada e reflectida de um modo crítico. Os dispositivos “Acho bem” e “Acho mal” são o exemplo claro disso mesmo. Os alunos diariamente escrevem e apresentam a todos aquilo que consideram positivo e menos positivo. Esses dispositivos para além de apelarem ao sentido crítico das crianças individualmente, permitem que se destaquem questões

³⁷⁷ Pacheco, 2009.

quotidianas e que se trabalhe na resolução dos problemas em grupo (grupo responsável recolhe a informação registada para ser analisada e proposta em Assembleia, se for caso disso). Para além disso, possibilita aos orientadores identificarem o panorama geral de avaliação dos alunos e casos específicos dificilmente identificáveis por eles próprios (ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografias 20-21, páginas 28-29).

- *Avaliação não é fundamentada em testes ou classificações:* Não existem testes formais de avaliação disciplinar e não existem classificações por disciplina, nem tabelas afixadas com as notas dos alunos.

Os testes não se põem de lado, mas têm o seu lugar próprio, e são considerados pouco significativos enquanto registos de avaliação.

Legalmente a escola é obrigada a atribuir classificações a cada aluno. Estas classificações são informadas aos Pais/E.E. no final do ano e é referida a sua importância relativa na avaliação das aprendizagens e evolução do aluno. De qualquer modo, os Pais/E.E. estão plenamente informados durante o ano lectivo sobre o desenvolvimento dos seus filhos, têm acesso aos seus planos e a comunicação com os orientadores, nomeadamente tutores, é contínua e aberta.

Cada aluno executa as provas obrigatórias de aferição (4^a e 6^a ano) e os exames nacionais (9^o ano). É importante realçar que os resultados dos exames são um ponto de referência positivo da Escola. A Escola destaca-se com classificações acima da média ao nível dos exames nacionais e os alunos são evidenciados noutras escolas pelos seus resultados e níveis de autonomia.

- *Avaliação externa da escola:* A Escola da Ponte também é avaliada regularmente por entidades externas, nomeadamente pelo Ministério da Educação. As avaliações têm sido amplamente positivas e reveladoras do carácter autónomo do Projecto Educativo (Escola da Ponte – Comissão de Avaliação Externa do Projecto Fazer a Ponte, 2003).

Em momentos críticos onde a Escola da Ponte foi posta em causa pelos organismos centrais, toda a comunidade educativa contestou e confirmou o seu poder colectivo de um modo, logicamente, positivo. Isto porque a Ponte também é reconhecida e avaliada por essa comunidade, nomeadamente Pais/E.E. que detêm um poder central nos órgãos da própria escola.

Para além de avaliações formais, as visitas de observação/ investigação são constantes, e sempre reveladoras da lógica de *escola de portas abertas*. Essa é também umas das características marcantes que possibilitam sair das fronteiras locais em prol de um *bem comum* educativo.

Trabalho de Inclusão

Um dos aspectos centrais da escola é o acolhimento de todos e, em particular, de crianças sinalizadas com “necessidades educativas especiais” e outras excluídas do sistema escolar. Na escola todos são considerados especiais e as situações são todas vistas, caso a caso, sem *numerus clausus* para certo tipo de situações.

A inclusão é vista e processada sistemicamente na perspectiva do desenvolvimento e do reconhecimento das especificidades de cada aluno. As mudanças ao nível da integração de todos são estruturais. Os alunos são todos integrados em grupos de trabalho heterogêneos, não existem salas de apoio específicas, existem orientadores especializados em “educação especial” mas todos trabalham com todos os alunos. Existem ainda operacionais com especial vocação e dedicação a alguns casos específicos, e procuram-se novas formas de participação com os Pais/EE e com outras instituições.

Para além de serem incluídas crianças com problemas de saúde específicos tais como *Síndrome de Down*, também existem crianças que são indicadas por entidades externas, nomeadamente tribunais. Trata-se de crianças que, por razões várias, não são integradas noutras escolas e correm o risco, *inclusive*, de serem excluídas do sistema educativo (também estes casos são acolhidos e satisfatoriamente integrados).

Os processos iniciais de adaptação à escola não são, necessariamente, fáceis ou lineares, tanto para casos de crianças com dificuldades de saúde específicas, como para crianças vindas de escolas do ensino tradicional. Cada caso é visto com atenção e é definido um percurso e um acompanhamento dentro da escola consoante as necessidades, sempre com vista à autonomia e integração em grupo.

Os objectivos de integração e adaptação no futuro não são esquecidos e também são analisados caso a caso. Se é verdade que existem situações de jovens em que a continuação no sistema escolar normal é comum (e são a maioria), noutros casos não será assim. O caminho pode passar pela simples aquisição de saberes básicos ou da educação profissional.

É referido pela coordenação que a escola corre o risco de ter uma concentração excessiva de crianças ditas *problemáticas* ou *especiais*. É importante que a escola não seja *sobrecarregada* com estes casos, pois as suas virtudes não podem ser usadas como *solução para todos os males* ou servir de escapatória/ desresponsabilização de outras escolas, instituições ou do sistema central.

Constata-se que na Escola da Ponte os modos de aprendizagem são experienciados na sua totalidade, seja em núcleo, dimensão, tutoria, projecto, responsabilidade, planeamento, pesquisa, descoberta, avaliação ou inclusão, etc. O conhecimento não é trabalhado de um modo fechado ou fragmentado.

“Valoriza-se as aprendizagens significativas numa perspectiva interdisciplinar e holística do conhecimento, estimulando a procura de solução de problemas, de forma a que o aluno trabalhe conceitos, reelaborando-os em estruturas cognitivas cada vez mais complexas.”³⁷⁸

O modo de aprendizagem organizado em grupos e em autonomia permite que todos contribuam e tenham um papel activo no seu desenvolvimento. Essa participação verifica-se na apropriação crítica, construtiva e significativa dos saberes e dos valores da escola, tanto por alunos, como por professores. Todos aprendem e desenvolvem as qualidades de conexão, atenção e reflexão-acção inerentes a esse trabalho de grupo.

*A reunião de orientadores da consolidação decorre ao final do dia na pequena sala do polivalente. Começa-se descontraidamente e vai-se avançando para os casos mais críticos que os orientadores queiram destacar, nomeadamente dos tutorandos... No decorrer da conversa, a orientadora P. fala sobre o A. (tutorando de uma das colegas presentes). “Ele não está a evoluir... a todos os níveis!... é preciso ver o que se está a passar... já falaste com a mãe?” A tutora diz que tentou mas não conseguiu e que estava à espera do final do trimestre para falar com ela. Depois de alguma argumentação entre as orientadoras, a coordenadora aconselha“... Tens que falar com mãe rapidamente. Não deves deixar passar mais tempo.” Um “sim, é melhor!” escuta-se no silêncio.
(VP.2)*

³⁷⁸ Canário et al. (2004:72). Referido em Anexo 5. Os Principais Fundamentos Teóricos da Escola da Ponte. Tabela 1 (7), páginas 186-187.

O trabalho de grupo dos orientadores é constante. Mesmo quando não falam a comunicação é notória, revezam-se no controlo necessário dos debates e das chamadas de atenção, e não havendo *saberes superiores* existe uma igualdade cooperativa.

Todos trabalham e desenvolvem o seu potencial humano individual em grupo, em comunidade. Constrói-se um saber-viver-em-conjunto inerente à habilidade social de saber relacionar-se com as outras pessoas e situações que conduzem a aprendizagens concretas. Como é que isso acontece na prática?

No segundo dia, chego à "escolinha" (o espaço do aprofundamento). Lá dentro sou prontamente recebida por uma aluna que me apresenta a M. e a A. e diz que me vão fazer a visita guiada. Pedem-me para esperar um pouco. Enquanto espero observo que estavam a fechar as contas do bar e a M. é uma das responsáveis. "Faltam dois cêntimos!", diz a professora. "Oh professora, isso não é nada!". "Ai é, é!", reforça a orientadora e pergunta-lhe: "Se tu fores a uma loja e o que quiseres comprar for um valor e te faltarem dois cêntimos, podes comprar o que queres?"
... A M. encolhe os ombros. (VP.1)

A desatenção, a insatisfação, a resistência, a rebeldia, o erro, a impertinência, a incoerência, a apatia, o relaxamento, o egoísmo, o *dizer por dizer*, a desmotivação, etc. não deixam de acontecer na Escola da Ponte. Aliás, são essenciais. Os comportamentos, atitudes, conflitos ou situações menos favoráveis, são reconhecidas imediatamente, porque se destacam, não deixam fluir a corrente geral, e porque na prática não se vêem os resultados positivos globalmente. Esse reconhecimento acontece, sobretudo, porque todas as pessoas estão atentas, estão despertas e agem nesse processo.

A orientadora C. explica-me o "desafio linguístico". Existe um texto preparado pelos professores da dimensão linguística. Em vez dos alunos irem consultar aos manuais, os professores dão um texto igual para todos com tarefas diferentes.

Os alunos escolhem qual a que querem fazer. Podem ser fichas de interpretação, de análise, ou outras.

A orientadora C. refere que no início faziam de uma forma diferente. Começavam com o desafio que era lido em voz alta ou com dramatização e depois os alunos levavam o texto para casa. O que repararam é que eles depois não liam o texto com atenção. Faziam a tarefa segundo o que se lembravam e também erravam por isso. Então agora tinham decidido fazer de um modo diferente. “Cada um leva e no final da quinzena vão ler todos. Não sabemos se vai resultar”.
(VP.1)

O reconhecimento das incertezas sendo crítico não é destrutivo, não é um problema irreparável, não é uma *desaprendizagem*. É considerado, antes, como um desafio e uma oportunidade de desenvolvimento de todos. Por isso é que a avaliação reflectida é uma das componentes centrais do modo de aprendizagem na escola. Faz parte do processo não ter medo de errar, mas saber assumir o que se faz com responsabilidade e reconstruir tudo a partir da aprendizagem e reflexão do sucedido. Este processo é feito tanto por alunos, como por professores.

As etapas de construção estão definidas mas não se regem meramente pelos *saberes do intelecto*, regem-se por saberes verdadeiramente empreendedores, tal como se pode verificar pelos critérios dos perfis de transição entre os núcleos³⁷⁹:

*“Responsabilidade;
Relação Positiva e de Entreaajuda;
Persistência e Concentração nas Tarefas;
Autonomia;
Criatividade;
Participação e Pertinência nas Intervenções;*

³⁷⁹ Anexo 2. Perfis de Transição Entre Núcleos.

*Auto Planificação;
Auto-Avaliação;
Auto Disciplina;
Pesquisa;
Resolução de Conflitos, Senso Crítico e Decisão Fundamentada;
Concepção e Desenvolvimento de Projectos;
Análise e Síntese;
Comunicação;
TIC.”*

A acção e as transições são valorizadas e acontecem em autenticidade, porque também se sabe que a vulnerabilidade inerente ao desenvolvimento faz parte do processo de evolução dos alunos. A partilha é tida como muito importante nesse processo. Os alunos tomam a palavra e são incentivados para isso porque sentem e sabem que é importante para todos, é relevante e significativo. Aliás, o *dom da palavra* e de *falar em público* é desenvolvido todos os dias na escola, e a maioria dos alunos fá-lo regularmente e desde cedo. A estranheza vem do adulto que não está habituado, na Ponte é natural.

Na sala “João de Deus” os trabalhos dos grupos da iniciação decorrem quando aparece a M. sozinha. Pede a palavra. Diz que é da responsabilidade das “Datas e eventos”. A orientadora pede para colocarem a música mais baixo. A M. repete: “Nós somos da responsabilidade...”

“Nós?” pergunta alguém, ela brinca e diz que tem um amigo imaginário. Trocam-se sorrisos e ela recomeça: “Eu sou da responsabilidade...” e avisa que já está afixado o cartaz no andar de cima do Dia da Criança. Ao longo da conversa certifica-se de que todos escutam.

“Ouviste o que acabei de dizer? ... Queres repetir?”

É questionada sobre as actividades que vão decorrer e explica que nem todos podem fazer o peddy-paper e que quando souberem o resultado do sorteio avisam e dizem onde estão os resultados. A orientadora intervém e pergunta quem já se inscreveu no moodle na organização do peddy-paper. Adverte para a necessidade de o fazerem pois senão correm o risco de não participar. Uma aluna conversa para o lado enquanto a M. está a falar. A orientadora chama a

atenção: "A vossa colega está a fazer uma comunicação" e a M. diz: "Eu vou repetir. Não quero que fiquem distraídos!..."
Depois sai e dirige-se para a sala do lado. E tudo na sala continua a fluir.
(VP.1)

Desenvolvem-se nos modos de inclusão e de heterogeneidade capacidades intrínsecas de solidariedade, empatia, compaixão, e não só. A escola não seria a mesma sem as crianças com mais dificuldades de atenção ou diferentes em outros aspectos. O acolhimento chega a ser comovente e os resultados são impressionantes. "Fazem-se milagres na Ponte!"³⁸⁰ e, por todo o lado, percebe-se porquê.

Na visita guiada ao passarmos pela porta do "Rubem Alves", um aluno sai de repente. Um professor surge logo de seguida e com um tom repreensivo pergunta: "É assim que se faz?". O aluno contesta que se vai embora: "Não quero saber!" e o orientador diz: "Então vai e depois a polícia vai atrás de ti!" O aluno começa a ir embora em direcção ao portão da escola e o professor fecha a porta e entra. (Fiquei perplexa e preocupada com a situação e só depois percebi que não tinha motivos para tal!...). De repente o aluno muda de direcção no nosso sentido. Passa por nós várias vezes a falar sozinho com um ar desajeitado - ombros caídos para a frente, andar corrido meio trôpego e conversa desconexa. Numa das vezes em que passa por nós o D. (meu guia) encolhe os ombros, faz um não complacente com a cabeça e dá uma palmadinha afectuosa no colega.
(VP.1)

A inclusão dos alunos é especial, sobretudo, porque todas as crianças sabem que podem fazer sempre mais e melhor, é-lhes exigido o seu potencial máximo, as expectativas que se tem sobre a sua evolução são elevadas, e sabem que o sucesso de todos depende do seu sucesso. Têm, necessariamente, que tomar o seu percurso com responsabilidade e consciência, sabendo que a autonomia lhes é exigida sempre. Com isso não

³⁸⁰ VP.1 - referido pela operacional H. em conversa informal sobre a integração e a evolução de crianças com "necessidades educativas especiais".

quer dizer que sejam pressionados para crescer demasiado rápido ou apressadamente. Os ritmos dependem de cada um, mas os progressos acontecem porque a comunidade também depende disso. É uma responsabilidade social participada por todos, *inclusive* pelos alunos ditos com “necessidades educativas especiais”.

*O Cartaz Ser Criança*³⁸¹

Enquanto escrevia algumas notas no espaço do refeitório, as crianças da “1ª vez” almoçavam antes dos restantes colegas. À minha frente estava uma aluna da consolidação a recortar com uma tesoura letras em papel de cartolina. Lembrei-me que a tinha visto antes a recortar papel de cenário. “Ser criança” foi o que recortou. Sai e deixa todo o material espalhado nas mesas. A auxiliar repara mas não mexe, nem diz nada. A aluna volta passados alguns minutos e pergunta à auxiliar onde pode deixar os pedaços de cartolina. Sai com os restos e quando volta pergunto o que estava a fazer.”Um cartaz para o Dia da Criança. Queres ver?”. Indica-me o caminho. Subimos ao andar de cima e explica-me que era uma tarefa que tinha ficado responsável na Assembleia. Depois tinha que passar pelas salas a avisar que já estava afixado, mesmo lá em baixo, na “escolinha”. No hall estava colocada uma folha grande de papel de cenário com o título feito das letras recortadas. “O que é que os alunos colocam aí?”, “O que quiserem: textos, desenhos, ... o que tenha a ver com o Dia da Criança”. (...)

Passado algum tempo passo pelo cartaz e vejo um sub-título “Partilha aqui as tuas descobertas, desenhos, comentários, textos sobre a criança e os seus direitos!”... encontro a M. e questiono-a sobre a frase. Explica-me que tinha falado com uma orientadora e que lhe tinha sugerido escrever uma frase que explicasse o cartaz. “E eu escrevi...” (...)

No dia seguinte no cartaz estavam já afixadas várias contribuições: direitos com os respectivos desenhos ilustrados. Num deles lê-se: “Crianças com

³⁸¹ Ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 30 (3 fotografias em sequência), página 35.

deficiência física ou mental devem receber educação e cuidados especiais exigidos pela sua condição particular. Porque elas merecem respeito como qualquer criança.”
(VP.1)

E assim se desenvolvem necessidades de realização pessoal fulcrais para o desenvolvimento do espírito empreendedor. Cada um espera e exige o melhor do outro, cada um realiza-se pessoalmente porque cada um consegue o que espera de si próprio, sente que a sua contribuição pessoal é essencial para o grupo, sente o reconhecimento pessoal e colectivo pelo saber apreendido e conquistado autonomamente. Também sente que pode ser avaliado e é avaliado justamente. Sente que os resultados não são medidos quantitativamente mas qualitativamente e com significado, sente que os elogios são autênticos e as qualidades não são medidas pela presença no topo da tabela de classificações. Acima de tudo todos são integrados e valorizados. O espírito de realização do *todo* exige muito de cada um: o desenvolvimento do seu potencial máximo integral, ou seja, o empreendimento de si próprio com olhar atento de todos.

A autonomia não acontece só quando os alunos decidem o que querem fazer nos planos ou nas pesquisas, ou o que decidem fazer com as descobertas ou votar na Assembleia. Essa autonomia é crucial, mas a mais difícil de concretizar é a autonomia do pensamento ou da *autoridade interna*. O caminho desenvolvido na Escola da Ponte é também nesse sentido. Viver esta escola obriga, necessariamente, a que cada um se veja ao espelho e decomponha a sua imagem pessoal. *O espelho é o outro, é a conexão com o outro*. Não pode estar embaciado pois a imagem tem que estar bem nítida. É muitas vezes difícil lidar com o que se descobre. Nessa descoberta a pessoa encontra inúmeros obstáculos, constrangimentos, medos, inseguranças e compreende que no *outro* também está a sua verdade.

Na sala, um dos alunos pede a palavra e diz que não percebe porque de repente se fez tanto barulho. Diz que estava com a professora e nem a conseguia ouvir. A professora C. levanta-se e abraça-o carinhosamente e diz “ele pediu a palavra porque eu lhe tinha dito que não assinava a tarefa da semana se estivesse toda a gente a falar...”
(VP.1)

Na prática ver-se ao espelho acontece quando se observa atentamente e se conecta com o que se observa ...

... quando alguém tem dificuldades em realizar uma tarefa, o *espelho* diz: “também estou a ter dificuldades nessa tua conquista” ou “já passei por isso” e age nessa atenção: “queres ajuda?”;

... quando alguém partilha em grupo as suas dificuldades, o *espelho* diz: “estamos ambos vulneráveis” e age nessa atenção: “vamos ultrapassar isto juntos?”;

... quando alguém partilha em grupo as suas descobertas e conquistas, o *espelho* diz: “eu aprendo na tua aprendizagem, eu conquisto as tuas conquistas”;

... quando alguém abraça e valoriza a *pequena* conquista de um aluno, o *espelho* diz: “que bom sentir esse carinho e apoio, também o sinto”;

... quando alguém deita um papel para o chão, o *espelho* diz: “estás a sujar a nossa casa” e age nessa atenção apanhando o papel ou chamando a atenção;

... quando alguém agride um colega, o *espelho* diz: “também sou essa agressão, estás a agredir-me” e age nessa atenção: “porquê?” ou “vamos falar sobre isso”;

... quando uma aluna *pequenita* diz algo tão profundo e sábio que não parece ser vindo dela, o *espelho* diz: “essa verdade é a minha verdade, não tem idade.”

Estou no refeitório e no decorrer da nossa conversa a operacional H. conta-me o que assistiu uma vez em Assembleia que a marcou para sempre. Uma vez em Assembleia a aluna-presidente estava a pedir para se fazer uma votação. E um aluno dos mais novos pede a palavra e pergunta o significado

de algo. A presidente esclarece e prossegue. O mesmo aluno mais tarde pergunta o significado de outra coisa. E a aluna-presidente responde algo contrariada e acrescenta que assim não poderia ser, pois estavam sempre a ser interrompidos e nunca mais acabariam a votação. Um aluno que “até era dos mais complicados”, salienta a H., pede a palavra e diz: “Desculpa, mas se ele não percebe o significado da palavra, como queres que ele saiba no que vai votar?!”
(VP.1)

Independentemente do que o *espelho* diz ou reflecte, o *eu* está como que suspenso, porque está totalmente presente na situação que observa. Ao mesmo tempo que observa é, simultaneamente, o que é observado. E age nessa situação.

Muitas vezes o *espelho* é colectivo porque a atenção pode não estar lá, a pessoa pode estar demasiado auto-centrada ou distraída e, nesse sentido, a chamada de atenção de outra pessoa e o trabalho em equipa são essenciais. *Ajudam a desembaciar...*

No “Rubem Alves” o grupo do aprofundamento fala sobre o jornal da escola. O jornal não saiu no dia 26. A orientadora A. alerta “Esta é a vossa expressão...para dentro e para fora!”, “Não conseguimos” diz uma aluna da responsabilidade. Existe um incentivo dos orientadores à participação de todos. A orientadora A. destaca “O L. gosta tanto de fazer sopas de letras. Podias fazer?! ... O trabalho sobre os muçulmanos. Entrega por e-mail!. ... Podem ser avaliações, passatempos, desenhos...” e conclui: “A responsabilidade não pode fazer tudo sozinha!”
(VP.2)

O que se faz com cada reflexo do *espelho* depende de cada um, pode passar pelo silêncio, por fazer uma confissão, chamar a atenção e reflexão, por bater as palmas, por ir à procura de mais descobertas, por ajudar na tarefa, mas qualquer que seja a situação é sempre uma oportunidade de aprendizagem.

A aprendizagem é contínua e também progride pela forma como são concebidos e utilizados os espaços. Quais são os espaços de aprendizagem que se destacam na Ponte? Como são utilizados e geridos? É isso que se verifica de seguida.

Tabela 7. Principais Espaços de Aprendizagem na Escola da Ponte

Área Aberta (tipo P3)
<p>Existe um edifício central com dois andares e existem dois pavilhões. Incluem:</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Quatro salas principais: “João de Deus” (R/C e 1º); pavilhão “Rubem Alves”; pavilhão “António Gedeão”; O “João de Deus” está ainda dividido em duas zonas – direita e esquerda - pois existem áreas de apoio no meio que fazem a separação do espaço (tanto no R/C, como no 1º andar).▪ Um salão polivalente (R/C inclui cozinha numa zona contígua);▪ Cinco salas de apoio (uma sala no “João de Deus” no R/C, duas salas na área administrativa/gestão, uma sala no polivalente, uma sala no “António Gedeão”).
Área Exterior
<p>Espaço de recreio ao ar livre (terra batida com árvores e com espaço ajardinado reduzido) e campo de jogos; algumas áreas cobertas e arrecadação.</p>
Divisões por Áreas Específicas
<p>Existem espaços fixos para a iniciação (1ª vez), a transição (adaptação/integração), a dimensão artística. A sala de apoio para o ensino especial foi abolida devido a mudanças estruturais nos processos de inclusão em 1992/93, passando todos os alunos a ser integrados nas mesmas salas.</p>
Instalações de Apoio Externas
<ul style="list-style-type: none">▪ “Escolinha” (espaço de escola primária antiga com 2 pavilhões-extra que era utilizado pelo núcleo de aprofundamento e deixou de o ser, em 2010-2011, por falta de condições; Passou a servir de apoio ao edifício central;▪ Polidesportivo e laboratório da Escola Secundária “D.Afonso Henriques”;▪ Salão Nobre da Junta de Freguesia de Vila das Aves (realização da assembleia de escola, em alternativa ao cine-teatro, “Cine-Aves”); Piscina; Biblioteca da freguesia.

Equipamentos/ Materiais
Os equipamentos informáticos estão disponíveis em todas as salas de trabalho e são de livre acesso para os alunos, mediante inscrição do nome no mural (dispositivo “Computadores”). Para além disso, os alunos utilizam livremente os jogos (o xadrez é o mais utilizado), livros e outros materiais disponíveis nos diferentes espaços (incluindo no polivalente).
Funcionalidade
Todos os espaços são utilizados de modo multi-funcional e flexível, o que significa que são organizados e reorganizados consoante as necessidades de todos e por todos. A divisão dos espaços é feita por pequenos grupos, grupos para as aulas directas, partilhas gerais, sessões de teatro, dança, meditação, inglês, torneios de xadrez, festas, refeições, reuniões formais, etc..

A apropriação dos espaços escolares é tomada por todos os intervenientes a começar pelos alunos (que também estimam muito o *seu* espaço).

Na segunda visita, no ano lectivo seguinte, muito mudou. O aprofundamento que estava na “escolinha” mudou-se para o “António Gedeão”, onde era a área artística no edifício central. Encontro a M. (que me tinha feito a visita guiada no aprofundamento ainda na “escolinha”) que comenta a mudança e refere:
“Houve algumas manifestações mas tivemos que vir... Já nos estamos a adaptar.(...)”
(VP.2)

A circulação harmoniosa de pessoas e informação é constante dentro das salas, fora das salas e entre salas. Porquê? Porque os espaços da escola são sentidos como órgãos vivos onde tudo acontece e onde, para que tudo funcione, tudo tem que circular. A utilização dos espaços da escola é a prova viva de que um sistema complexo, como o de uma escola, pode funcionar em prol de si mesmo, em prol dos seus objectivos e finalidades, em prol da aprendizagem.

Tinha combinado com a orientadora B. ir ter à sala da “1ª vez” depois do almoço. Quando chego à sala estava vazia. Alguém passa e diz: “Estão no António Gedeão”. Vou lá ter e encontro o grupo a assistir ao ensaio de uma encenação de teatro de colegas mais velhos. O grupo da “1ª vez” estava no chão a assistir atenciosamente, e os actores juntamente com os orientadores educativos da dimensão artística iam encenando e melhorando a peça. Um orientador filmava.

(...)

Passado algum tempo voltámos para a sala onde era “suposto” estarem a aprender.

(VP.1)

Na Escola da Ponte aprende-se em qualquer lado. A aprendizagem está onde tem que estar em cada momento. Os espaços têm uma configuração *aberta* e são utilizados de um modo *ergonómico*, de modo a que as barreiras arquitectónicas não sejam bloqueadoras e impeditivas do fluxo de comunicação e circulação de pessoas, saberes e estruturas de aprendizagens. É importante perceber que as barreiras naturais podem não ser somente arquitectónicas, também existem barreiras do pensamento, ou do que é *suposto* ser feito. Estes bloqueios são reduzidos pelas dinâmicas diárias flexíveis desta escola.

A divisão das salas por núcleos ou dimensões específicas tem uma ordem lógica definida, mas é flexível e é ajustada às necessidades. Cada aluno e orientador sabe quando e onde tem de estar em dada altura pois estão definidos e afixados os horários de cada grupo, em cada sala. Não obstante não estão confinados aos espaços, mas sim às suas tarefas, responsabilidades e necessidades de aprendizagem.

Os professores não têm as típicas *salas de professores* porque também não existem *salas de alunos*, todas as salas são de todos, sem que isso traga desordem ao ambiente, vivendo-se uma escola comunitária aberta.

Parece que praticamente tudo é possível acontecer logisticamente nestes espaços. A circulação dos materiais, equipamento e mobiliário acontece em harmonia com as pessoas.

De facto na Escola da Ponte diariamente, a qualquer hora, em qualquer altura e ao mesmo tempo o espaço é vivido na sua plenitude pela comunidade escolar porque ...

... os alunos trabalham em pequenos grupos, entre grupos, sozinhos ou em grande grupo e por isso, levantam-se e sentam-se, circulam pela sala, saem e entram na sala, dispõem as mesas, as cadeiras, os materiais quando precisam, onde e como precisam. E fazem-no autonomamente e tranquilamente;

... os orientadores apoiam os alunos, apoiam-se entre si, trabalham em grupo nas salas e por isso, também circulam abertamente nos espaços.

... as visitas (guiadas pelos alunos no decorrer das actividades) observam e interagem com alunos e orientadores e com o próprio espaço de um modo natural e aceite por todos (dentro ou fora das salas);

... as mães/pais/familiares/encarregados de educação têm livre acesso a toda a escola em qualquer momento, o que lhes permite assistir às “partilhas” dos filhos, aos debates, permite conversarem com o orientador-tutor, encontrarem-se com outros pais, utilizarem o refeitório, etc.;

... as operacionais fazem a gestão dos espaços comuns, prestam informações aos grupos nas salas no decorrer das actividades, supervisionam a utilização das salas nos intervalos e nas refeições, e ainda acompanham de um modo próximo os alunos com “necessidades de apoio especial”, etc.;

... a palavra tem primazia em qualquer lugar. A comunicação flui de um modo constante e é valorizada: pede-se autorização para falar ao grande grupo com um simples “pedido da palavra”, fazem-se “partilhas”, “debates da convocatória”, “aulas directas”, comunicações ou informações úteis, etc.;

... as paredes da escola têm *vida*³⁸² pois diariamente consulta-se, escreve-se e afixa-se informação nas paredes das salas, nos seus murais e quadros, e fora da sala. Realçam-se os murais das dimensões e as listagens dos conteúdos curriculares, os trabalhos dos alunos (cartazes, desenhos, poemas, etc. feitos em grupo ou individualmente), e ainda os dispositivos gerais (“acho bem”, “acho mal”, “eu já sei”, “posso ajudar em...”, “preciso de ajuda”, “pesquise em casa”, “computadores”, a “caixinha dos segredos”, os “textos inventados”, etc.);

... os materiais de trabalho estão sempre disponíveis, sejam os manuais escolares, os livros temáticos, os dossiers pessoais, os dossiers com as fichas de trabalho das dimensões, os jogos didáticos, as folhas de rascunho, ou mesmo os computadores e a aparelhagem, etc.;

... o som das salas (e o seu ruído natural) também é música, silêncio e aprendizagem. O barulho de fundo do trabalho em grupo e a circulação podem prejudicar a concentração e, não existindo espaços para um trabalho mais isolado ou em silêncio, a adaptação e o trabalho de estudo e de apoio deve reger-se, necessariamente, por estas condições. A partilha de um espaço aberto implica a aprendizagem do respeito pelo *espaço* dos outros.

No decorrer da visita guiada percorríamos pela sala e os trabalhos decorriam naturalmente. Havia azáfama, alunos conversavam, outros iam à estante buscar livros. De repente, faz-se silêncio. Um aluno estava de pé com um dedo no ar e diz que queria que falassem mais baixo pois queria escutar a música.

Alguém replica que a música estava baixa e a professora diz “se todos falassem mais baixo todos conseguiriam escutar.”

(VP.1)

Um dos instrumentos essenciais de controlo do ruído de fundo é a música que se escuta nas salas, em volume baixo e tranquilo, ouvindo-se desde *Mozart, Chopin, Carlos Paredes, Cesária Évora, Maria Rita, John Coltrane, a The Cure* (cada sala tem uma aparelhagem e computadores com colunas). Quando se escuta a música, escuta-se harmonia, tranquilidade,

³⁸² Ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte.

concentração e conexão. O que se verifica é que também a música é vivida de um modo integral na escola, não se ficando pelas tradicionais aulas de educação musical. Desde que chegam à escola os alunos escutam vários estilos musicais, instrumentos e culturas em qualquer espaço. E isso é apreciado e valorizado por todos. Faz parte da cultura de escola. A música é um instrumento funcional e pedagógico que beneficia o trabalho em sala, chegando mesmo a ser gerido pelos alunos que escolhem e controlam o repertório musical (o grupo responsável).

Quando não se escuta a música, por causa do ruído de fundo, é comum alguém pedir a palavra e chamar a atenção para isso. O natural som de fundo é assim, a qualquer momento, interrompido por um dos momentos mais marcantes e espirituais da escola: o momento do “pedido da palavra”. Quando qualquer uma das pessoas tem algo para comunicar a todos (dentro ou fora das salas) basta levantar o braço em silêncio e, em silêncio (ou quase) as pessoas apercebem-se disso e param o que estão a fazer e, de facto, escutam. Estes momentos são recorrentes nas sessões de trabalho e em qualquer lugar da escola. Nestes breves instantes, o silêncio tem a primazia, tudo fica suspenso e a verdadeira atenção tem um espaço onde tudo se conecta silenciosamente. São momentos únicos, nos quais tudo se liga atenciosamente e se vive solenemente sem palavras, gritos ou atropelos de comunicação.

O relógio marca 14.00h. As crianças vão entrando na sala e nem todas se sentam. Ficam a conversar distraidamente. Algumas já estão sentadas a trabalhar. A orientadora C. pede a palavra, tudo pára. Diz: “Estão a fazer muito barulho... nós sabemos que conseguem fazer bem... façam de novo... provem que são capazes!”. Todos saem da sala e entram de novo em silêncio.
(VP.1)

O ruído de fundo também se transforma em aprendizagem quando em virtude disso se escuta a aprendizagem do outro ou se descobre uma oportunidade de apoio a alguém. É recorrente os alunos pararem o que estão a fazer, o que vulgarmente se poderia chamar de desconcentração ou distração, para olharem e escutarem o que os rodeia. O que se denota é que essas também são oportunidades de aprendizagem, sobretudo quando o que os rodeia é uma orientadora ou um colega a explicar um exercício, ou uma “aula directa” sobre um tema que se desconhece, ou uma colega com dificuldades em algo, ou um aluno que perturba o grupo e põe as coisas fora do lugar, etc..

Mais do que existir a possibilidade de agir com o outro na partilha de conhecimento, a aprendizagem é social, sobressai e sai da esfera do conhecimento e do intelecto. É desenvolvida por cada uma das pessoas com a percepção de saber-estar-com-os-outros na aprendizagem.

Se os espaços são dinâmicos e potenciadores da aprendizagem, como são vividos os tempos da escola? Seguem a mesma lógica? Na tabela seguinte faz-se um resumo dos principais tempos de aprendizagem.

Tabela 8. Principais Tempos de Aprendizagem na Escola da Ponte

Horário Completo Sem Aulas Fragmentadas ou Divisão Disciplinar
<ul style="list-style-type: none">▪ Os alunos e professores trabalham divididos por pequenos grupos nos diferentes espaços (por exemplo, os alunos não vão para a “aula de português”, vão para o “Rubem Alves” fazer as tarefas do seu plano quinzenal, independentemente da área disciplinar);▪ Está afixada a distribuição horária de cada grupo de alunos e orientadores nas salas por núcleos ou dimensões; Pode ou não existir lista de presenças/ atrasos em cada sala e o registo pode ser feito de diferentes formas (uma vez que trabalham em grupos é facilmente detectada a falta de um aluno ou orientador).

Modelo de Dia Escolar Integral
<ul style="list-style-type: none">▪ Não existem turnos, sendo a ocupação do horário escolar feita sem falhas, sem <i>furos</i> e sem <i>aulas de substituição</i> (tempos gerais definidos: 8.30-10.30; 11.00-12.30;14.00-16.00h);▪ Existem actividades extra-curriculares (prolongamento: 16.30-18.00h.);▪ Salaria-se que não existe o som da campainha (já existiu mas foi abolida por não ser considerada necessária); os intervalos entre os tempos de trabalho em sala estão pré-definidos mas existe flexibilidade, incluindo na hora do almoço (usualmente o grupo da 1ª vez almoça primeiro do que todos os outros), o controlo das presenças é feito pelo pessoal não docente.
Plano da Quinzena
O planeamento das tarefas rege-se por quinzenas e é estabelecido por cada aluno com o apoio dos orientadores (em especial por cada tutor). De 15 em 15 dias é “fechada” e “aberta” uma nova quinzena (existe uma folha de registo por quinzena). Na semana do meio é feito o respectivo balanço das tarefas.
Plano do Dia
Todos os dias de manhã cada aluno faz o seu plano do dia, no qual escreve o que se predispõe a aprender nesse dia. A base de informação é retirada pelos alunos do seu plano da quinzena e é controlada pelos orientadores.
Tempo de Tutoria
A quarta-feira é o “dia da tutoria”, o que se significa que toda a escola se organiza por grupos de tutor nos diferentes espaços (cada tutor, independentemente da sua dimensão ou núcleo específico, tem entre 5/6 alunos de diferentes núcleos e idades). Alguns tutores organizam-se em parceria, juntando-se com todos os seus tutorandos no mesmo local.
Tempo dos “Grupos de Responsabilidades”
Para além dos pequenos grupos de trabalho em sala, existem grupos por projectos e responsabilidades. Os tempos alocados aos grupos variam consoante a responsabilidade e as tarefas definidas para cada elemento. Usualmente antes da Assembleia de Escola, todas as sextas-feiras pelas 14.00h., todos os grupos de responsabilidade se reúnem.

Tempo da Assembleia de Escola
<p>Está instituído que a Assembleia de Escola acontece todas as sextas-feiras, entre as 15.00-16.00h ou, extraordinariamente, sempre que se justifique. A Assembleia é preparada semanalmente pelo grupo responsável e tem a participação de todos os alunos (existem “debates da convocatória” que são feitos em sala, antes da Assembleia).</p> <p>A convocatória é definida consoante os interesses e necessidades de toda a escola, destacadas pelos alunos. A sua recolha, organização e comunicação é feita de antemão pelos responsáveis.</p>
Tempos dos Orientadores
<p>Os orientadores trabalham em equipa diariamente em sala, seja com os alunos em núcleo, seja a preparar as actividades, os desafios das dimensões ou reunidos mais formalmente em círculo, etc..</p> <p>Normalmente a quarta-feira (tarde) é o dia das reuniões que podem ser de núcleo, dimensão ou de Conselho de Projecto (gerais). Os orientadores reúnem-se noutras alturas consoante as necessidades.</p> <p>Os professores na Escola da Ponte não têm redução de horário (trabalham mais horas do que a generalidade dos colegas de outras escolas), mas podem tirar um dia de 15/15 dias para “auto-formação”.</p> <p>O tempo dos orientadores é também o tempo dos alunos e das mães/pais/E.E. pois a sua disponibilidade para <i>o outro</i> faz parte das suas funções identitárias, mesmo que o seu <i>tempo pessoal</i> seja descurado (e muitas vezes isso acontece);</p>
Tempos das Mães/Pais/ Enc. Educação
<p>Para além das reuniões mensais com a escola (temáticas ou gerais), os Pais/E.E. podem reunir-se em qualquer altura com os orientadores e, em especial, com o tutor.</p> <p>Entre si, destacam-se os trabalhos da Associação de Pais e dos outros órgãos da escola e, ainda, os momentos de convívio informais dentro ou fora da escola.</p>
Tempos dos Funcionários Não Docentes
<p>Estes funcionários são parte essencial da escola e o seu tempo também é de todos, seja alunos, orientadores, E.E. ou visitas. Existem auxiliares de acção educativa especialmente responsáveis por alunos com necessidades educativas especiais e, uma vez que muitos alunos circulam entre as salas durante os tempos de trabalho</p>

<p>(pelas mais diversas razões), o seu papel é crucial.</p> <p>Têm <i>inclusive</i> tempo de estar e participar nas várias reuniões da escola, seja em Assembleia ou em reuniões de Conselho de Projecto.</p>
<p style="text-align: center;">Tempos das Visitas</p>
<p>A política da escola é de <i>portas abertas</i> o que implica que todos os dias é <i>tempo</i> de ter visitas nos espaços de trabalho, na Assembleia ou, em qualquer situação, desde que o façam com respeito e ordeiramente. Todos estão habituados e agem naturalmente, pois faz parte da cultura de escola.</p> <p>Qualquer pessoa pode contactar a escola e pedir para visitar a mesma (existe um endereço de e-mail especial para tal: visitasnaponte@gmail.com).</p> <p>As visitas têm uma lista de “direitos e deveres” própria (que se encontra afixada na escola) e são guiadas, normalmente, por dois alunos destacados pelo grupo da responsabilidade “Visitas à Escola”.</p>
<p style="text-align: center;">Tempo de “Partilhas”</p>
<p>Todos os dias são feitas partilhas pelos alunos para o grande grupo (seja em sala ou mesmo na Assembleia). Pode existir, ou não, horário fixo para tal, consoante as necessidades e o decorrer dos trabalhos.</p>

Constata-se que na Escola da Ponte aprende-se em qualquer altura, em qualquer momento, de acordo com o ritmo de cada um. O tempo é de tudo e de todos e não é visto como um problema, é uma qualidade. Porquê? Como é que isso acontece?

São 15.45. O G. levanta-se e pede a palavra.

O G. pede para fazer uma partilha e diz que vai contar o que se passou nos quatro dias que foi a Lisboa.

Todos escutam, incluindo a mãe que tinha chegado pouco antes em silêncio e estava de pé encostada ao parapeito da janela no fundo da sala. "Demorámos muito a chegar lá..." começa. (...) entretanto surgem duas pessoas em visita guiada que continuam a falar com os seus guias sem se aperceberem muito bem do que se está a passar. O G. não pára a sua partilha... A orientadora C. interage com o G. para esclarecer alguns pormenores da viagem e chama a atenção de que se está a fazer uma partilha e que é preciso

respeitar, pedindo aos guias das visitas para falarem o mais baixo possível. O

G. continua (...) mas a história é comprida e passado algum tempo a orientadora volta a intervir: "Estamos todos muito curiosos para saber o que aconteceu, mas amanhã continuas. Está bem?".

O G. acena que sim sem problemas.

No final o aluno vai ter com a mãe que lhe dá um abraço e o elogia. Os dois saem juntos da sala.

(VP.1)

O tempo, essencialmente, não é visto, nem limitado ao relógio ou a horários fixos, porque...

... tudo acontece ao mesmo tempo;

... a qualquer momento o imprevisto muda tudo naturalmente;

... o tempo de cada pessoa também é o tempo de todos;

... as pessoas dão o seu tempo pessoal livremente e com gosto (mesmo que com esforço em virtude do cansaço);

... e porque o tempo também fica suspenso e desaparece quando existe o "pedido da palavra" ou, em qualquer outro momento de aprendizagem, onde a atenção plena une tudo e todos.

A compreensão dos tempos na escola não pode ser tida de modo isolado, pois os espaços e os modos de aprendizagem estão completamente interligados e fazem sentido como um *todo*.

Percebe-se que o tempo na Ponte é vivido de um modo integral e em benefício próprio, o que também imprime ordem à escola e ajuda à fluidez da liberdade.

A gestão do tempo em autonomia é uma característica essencial no processo empreendedor. Quando se tem uma boa visão do tempo, quando se tem a noção plena do tempo pessoal e do tempo do *outro*, quando se sabe geri-lo com flexibilidade, quando se compreende que não é um problema mas um desafio a aproveitar, quando não se enche o tempo de inutilidades pouco significativas, quando se sabe o que fazer com este, quando se sabe planear e

aproveitar ao máximo (seja para o que for), no fundo, quando se *dá tempo ao tempo*, sem tentar abrandá-lo ou acelerá-lo, basicamente: não se perde tempo! E na Escola da Ponte não se perde, empreende-se tempo.

Na Escola da Ponte estão, deste modo, criadas as condições para que as descobertas aconteçam, e para que se treine e desenvolva a capacidade empreendedora. A capacidade de viver as situações quotidianas na sua plenitude, de um modo integral. Mesmo que isso não aconteça em todos os momentos e relações, com todas as pessoas, em todos os espaços, as oportunidades de desenvolvimento holístico estão lá. Depende de cada um aproveitá-las. Depende de todos.

Os espaços, tempos e modos de aprendizagem estão interligados e fazem parte da cultura e vivência da escola, dando lugar a um “currículo inteligente” e holístico.

Resumidamente, é deste modo integrado, integral e visivelmente empreendedor que a Escola da Ponte cumpre o seu Projecto Educativo e se revela como uma organização que empreende uma educação holística. É deste modo que se empreende aprendizagem. Essa descoberta continua neste capítulo.

3.2.3. Os Principais Fundamentos Teóricos

“Compreender não é algo meramente intelectual. Para o investigador envolvido na comunicação, a compreensão de significados ultrapassa o domínio de uma intelectualidade fragmentada e fragmentária.”³⁸³

Importa perceber quais são as principais influências teóricas que evidenciam o que é a Escola da Ponte. Tal como realça, humildemente, o próprio líder:

³⁸³ Pacheco (2008:122). Referência em Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 4 (4), página 97-98.

“nada foi inventado na Escola da Ponte”³⁸⁴ mas, ao mesmo tempo, existe uma essência inventiva por detrás das interrogações e dos processos de mudança da escola. O que é essa essência?

A Escola da Ponte é fruto de um trabalho contínuo de investigação-acção no verdadeiro sentido do termo. Segundo Bogdan & Biklen (1994:292-3) “a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectivos e actividades (...) Fora do meio académico, as pessoas do “mundo real” também podem conduzir investigação – investigação que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social. A investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais. (...) é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação.”

Esta investigação é levada a cabo pelos professores da Ponte, tal como se pode constatar pelas evidências registadas³⁸⁵. Neste processo de auto-formação, a teoria e a prática, a consciencialização e a contextualização, a intelectualização e a transformação críticas, a conceptualização e a execução, e ainda a constatação, a análise e a resolução de problemas são todas faces da mesma moeda. Não existe dualidade, mas unicidade na vivência da investigação-acção escolar.

Se por um lado, existem fundamentos teóricos *externos*, os principais são *internos* porque o são em conexão com a prática educativa. O conceito de “intelectual crítico” ou “intelectual transformador”³⁸⁶ é vivenciado no dia-a-dia na Escola da Ponte.

³⁸⁴ Pacheco (2008:6); Escola Básica do 1º Ciclo da Ponte (2001:19). Referência em Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 4 (1; 136), páginas 96; 177-178.

³⁸⁵ Ver Anexos 4,5,6.

³⁸⁶ Aronowitz & Giroux, referidos em Pacheco (2008:15). Referência em Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 4 (11), páginas 100-101.

*“Somos muito exigentes connosco próprios.
Nunca estamos satisfeitos.”
Confessa-me a Coordenadora A.
(VP.1)*

O processo de construção da inovação sendo, muitas vezes, natural e espontâneo não é, por isso, desconexo de fundamentação consistente e de uma matriz teórica. Tal como refere Rui Canário³⁸⁷ a experiência construída da Escola da Ponte não surge a partir do zero.

Na presente investigação não cumpre analisar todos os autores ou correntes de referência. Considera-se, contudo, importante verificar as influências como um *todo* e compreender como, num *todo*, fundamentam o que a escola é. A identidade da Escola da Ponte *nutre-se* da contribuição e da influência de autores diversos, tais como os que José Pacheco refere³⁸⁸:

- Ferrer y Guardia;
- Celestin Freinet;
- Rudolf Steiner;
- Carl Rogers;
- Krishnamurti;
- John Dewey;
- Paulo Freire;
- Louise Michel;
- Mahatma Ghandi;
- Ivan Illich;
- Agostinho da Silva;
- Edgar Morin.

Salienta-se que alguns dos autores foram já referidos no decorrer desta investigação, mas para além destes, destacam-se os pensadores e

³⁸⁷ Canário et al. (2004:23). Referido em Anexo 5. Os Principais Fundamentos Teóricos da Escola da Ponte. Tabela 1 (3), página 183.

³⁸⁸ Pacheco, 2009. Referências em Anexo 5. Os Principais Fundamentos Teóricos da Escola da Ponte. Tabela 1 (1), página 181.

pedagogos³⁸⁹ Makarenko, Kholberg, Bruner, Pestalozzi, Herbart, Neill, Decroly, Kolb, Ferrière e os portugueses Faria de Vasconcelos e António Sérgio. A corrente do Movimento da Escola Nova e do Movimento da Escola Moderna são também uma referência na sua relação conceptual com a iniciativa, senso crítico, solidariedade e autonomia.

A acção dos professores é um dos pilares de mudança da escola que não seria conseguido sem o especial enfoque na formação crítica de natureza holística³⁹⁰. Na formação e na concepção dos círculos de estudo³⁹¹ (Vaalgarda, & Norbeck; Lesne) existe uma aproximação ao modelo de forma interactiva-reflexiva (Chantraîne-Demilly), ao modelo de práticas espontâneas de rede (Huberman) e à aprendizagem cooperativa (Johnson & Johnson). Os movimentos de “revitalização cultural” (Banks), o destaque da acção crítica colectiva (Giroux), o desenvolvimento de educadores reflexivos (Schon) mas também, em alguns aspectos, as tendências actuais da formação de adultos (Barbier) fazem parte de uma plataforma teórica transversal que enquadra a formação realizada na Escola da Ponte.

As influências referidas são inúmeras e diversificadas, e as transformações que impõem, sendo transversais, são o reflexo de uma observação e de um questionamento crítico e permanente na construção de mudanças. A intencionalidade das mesmas é clara pois é, propositadamente, reflectida e aplicada numa atenção constante sem seguir, contudo, um modelo pedagógico específico.

Os autores referidos têm em comum uma visão integral do ser humano que é evidenciada pelo modo disruptivo como questionam criticamente a realidade

³⁸⁹ Canário et al., 2004. Referências em Anexo 5. Os Principais Fundamentos Teóricos da Escola da Ponte. Tabela 1 (4), páginas 183-184.

³⁹⁰ Referências em Anexos 4,5,6.

³⁹¹ Referências em Anexo 5. Os Principais Fundamentos Teóricos da Escola da Ponte. Tabela 1 (12-20), páginas 189-197.

instituída e revelam caminhos significativos de mudança no mundo, minimizando os medos e os constrangimentos. Essa visão está em perfeita sintonia com a impermanência e a interdependência do ser humano e do mundo. Importa pois realçar que o essencial não é a utilização da pedagogia x ou y, do autor w ou z, mas o *estilo de vida* que é seguido por todos e que está imbuído na Escola da Ponte.

Deste modo constata-se que o carácter inovador da escola alinha-se, necessariamente, com as correntes holísticas da educação. A Escola da Ponte enquadra-se nos paradigmas educacionais que questionam e apresentam soluções alternativas ao paradigma industrial vigente, e às abordagens racionais e mecanicistas da educação. Mas a Escola da Ponte vai além das perspectivas humanistas ou, mesmo, sociais pois encontra a sua dimensão numa abordagem integral de auto-desenvolvimento na qual o ser humano vive na relação heterogénea e complementar de simbiose consigo e com tudo, no sentido da construção de uma nova comunidade significativa, neste caso, centrada na educação.

3.3. A Visão Holística da Escola Empreendedora

Nesta fase pretende complementar-se o que já se verificou e relatou, e analisar em que medida a teoria construída se integra na prática de uma escola empreendedora. Em que medida as hipóteses levantadas são consubstanciadas pela investigação de uma realidade educativa específica?

Um olhar profundo às qualidades da Escola da Ponte impõe-se. O que implica que a investigadora tenha em atenção as evidências reais, se relacione com estas, e reflecta, agindo e descrevendo esse mesmo olhar. Para que tal seja possível é feito o cruzamento entre os fundamentos teóricos da educação empreendedora numa abordagem holística e o que é possível observar na Escola da Ponte. Para isso, são tomadas em consideração as

qualidades específicas da educação empreendedora holística - atenção, conexão e reflexão-acção – e verifica-se de que modo são aplicadas e fundamentadas na Escola da Ponte. Os resultados deste cruzamento são sintetizados de seguida. Uma completa e eficaz compreensão implica a leitura do *Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte*.

3.3.1. A Atenção na Escola Empreendedora

*A coordenadora A. diz-me que quando se reúne com professores de outras escolas:
“Lá vem a pergunta... Qual é o rácio?
Respondo que é de 1 para 1
e contrapõem: Como é possível?
Digo que esta escola só tem sentido se for assim!”.*
(...)

Continua explicando que existem os tutores, o trabalho em equipa e o dispositivo de proximidade que é o "Preciso de ajuda". “Quando não posso ajudar logo, vou falar com o aluno, confirmo que ele está a trabalhar noutra coisa e depois volto lá”.
(VP.1)

A atenção é vivida na Escola da Ponte? São vividas as qualidades de sensibilidade, observação, percepção e receptividade? São os objectivos educativos do ponto de vista da Educação Empreendedora evidenciados na Escola da Ponte – um “saber-ser sensível-observar-percepcionar-receber”?

Pela observação no decorrer das visitas e pela análise cruzada e transversal da Escola da Ponte³⁹² são constatadas evidências diversas da presença de atenção na escola. Pela sua análise e compreensão verifica-se que a atenção é um dos aspectos determinantes da cultura de escola. É vivida integralmente e sistemicamente, pela sua integração nos valores e compromissos, nos modos de organização, nos modos de questionar e agir,

³⁹² Resumo no Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 1. A Atenção na Escola da Ponte (1-24), páginas 41-55.

nos relacionamentos e, conseqüentemente, nos trabalhos de equipa/projecto, nos trabalhos individuais, na inclusão, nos dispositivos, nos processos de aprendizagem, nos diálogos, bem como nos restantes componentes do sistema escolar e nas relações entre estes.

As evidências demonstram que as qualidades da atenção não estão separadas da essência da escola. O que significa isso? No caso da Escola da Ponte os valores matriciais do seu Projecto Educativo – autonomia, solidariedade, responsabilidade, democraticidade – são desenvolvidos porque são vividos em atenção por todos. Do ponto de vista de uma educação empreendedora holística, um olhar atento capta e percepção a essência das coisas tal como são. Um olhar atento sintoniza-se com o que vive. Um olhar atento conecta-se com o que vê e sente. Um olhar atento é sensível, está aberto e receptivo a tudo o que o rodeia.

“Quando uma professora, em plena assembleia, perguntou a uma aluna (sete anos de idade) “Quando acontece cidadania?” esta respondeu prontamente: “Acontece sempre”. E, quando a professora insistiu, pedindo que a aluna explicitasse a resposta, esta acrescentou: “É quando eu levanto o braço para pedir a palavra ou pedir ajuda, quando me levanto e arrumo a cadeira sem fazer barulho, quando ajudo os meus colegas no grupo, quando apanho lixo do chão e o deito no caixote do lixo, quando oiço o meu colega com atenção, quando estou na Assembleia...”³⁹³

Denota-se que na Ponte os seus intervenientes desenvolvem um olhar de qualidade, porque esse olhar está conectado com a essência da escola e com o seu modo de reflexão-acção, que também é o seu, necessariamente. Existe uma apropriação. Quando se fala em atenção na Escola da Ponte fala-se na observação consciente de tudo, da qual faz parte a observação *interior* que

³⁹³ Referência em:

<http://www.escoladaponte.com.pt/html2/portug/projecto/instrume/assemble.htm>

não é feita isoladamente, e a observação *exterior* que não é feita do *lado de fora*.

A percepção que todos têm, de que são parte activa de todo o processo de evolução da escola, é um dos aspectos reveladores da apropriação da atenção necessária a essa evolução. É desenvolvido um olhar desperto, vivo e atento, sensível e receptivo a tudo o que acontece na escola que também é sua. A atenção na Escola da Ponte é ...

... o reconhecimento da escola como um *todo* composto de unicidades, irrepetíveis, singulares e especiais;

... um compromisso experienciado e accionado por parte de todos os intervenientes da escola;

... um reflexo sistémico e transversal evidenciado na organização da escola, no currículo, no modo de aprendizagem, no controlo da aprendizagem, na linguagem, nas pessoas, nas interacções, etc.;

... a interdependência da reflexão-acção e da conexão;

... um “saber-viver” na escola que passa por um “saber-ver”, “saber-ser-em atenção”, ou seja, um “saber-ser sensível-observar-percepcionar-receber”.

A tabela seguinte procura especificar e sintetizar os resultados da investigação referindo quais são os objectivos da atenção numa escola empreendedora, em sintonia com a Escola da Ponte.

Tabela 9. Empreender a Atenção é:³⁹⁴

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Desenvolver a percepção do ser humano como um ser integral e singular;▪ Desenvolver a percepção da interdependência do eu, do outro e de tudo o que rodeia; |
|--|

³⁹⁴ Nota: Os objectivos educativos estão interligados e são interdependentes, contudo separou-se em três grandes grupos por uma questão de compreensão e enfoque específico (atenção, reflexão-acção, conexão).

- Despoletar o percepcionamento das qualidades intuitivas e subtis de cada pessoa;
- Fazer compreender a importância da intenção de desenvolvimento das capacidades de atenção;
- Aprofundar a capacidade de introspecção e percepção pessoal: descoberta e olhar interior;
- Reconhecer e desenvolver a vocação/significado de vida de cada pessoa;
- Permitir que os processos de aprendizagem sejam relacionados com a vida pessoal de cada um;
- Utilizar abordagens de desenvolvimento de todos os sentidos e esferas humanas (espiritual, emocional, física, intelecto);
- Gerar condições de tempo e espaço de qualidade para que cada pessoa possa desenvolver as suas próprias capacidades de atenção, para que cada uma possa observar e perceber o mundo através dos seus sentidos (não condicionados);
- Vivenciar o pensamento livre de condicionamentos internos e externos - *autoridade interior e autoridade exterior* - criando um ambiente natural construtivo de partilha (sem *ruídos*, sem *apontares de dedo*, juízos de valor ou condenações do erro);
- Utilizar métodos naturais e práticos de aprendizagem;
- Incentivar a contemplação e a percepção dos pormenores, das particularidades inerentes à existência, nomeadamente na Natureza e, ao mesmo tempo, à interdependência e à impermanência de tudo e de todos (evolução, mutabilidade);
- Despertar o olhar para oportunidades de desenvolvimento por descobrir e explorar;
- Dar atenção contínua ao significado próprio do que se está a realizar em cada momento;
- Incentivar e estabelecer relações de proximidade empáticas através do contacto directo profundo, pela observação do *outro*;
- Promover vias de comunicação abertas e de escuta activa com respeito e atenção;
- Permitir vivenciar as qualidades de estar disponível para os outros e entregar-se ao outro sem o foco no *eu*, sem o *estar auto-centrado*.

A atenção vivida é, ao mesmo tempo, conexão e reflexão-acção e essa é uma aprendizagem que se pode retirar da Escola da Ponte. Aliás, no desenvolvimento do próprio *Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte*, fica claro que a visão holística passa pela integração destas três qualidades pois, em alguns casos, as evidências observadas e relatadas:

- (1) Poderiam ser colocadas também nas tabelas da conexão ou da reflexão-acção;
- (2) Estão relacionadas intrinsecamente com qualidades da conexão ou reflexão-acção, tal como se pode observar pelas referências da segunda coluna das três tabelas.

É pertinente realçar que a atenção é um processo que se pode objectivar extensivamente mas cuja intenção passa, tão simplesmente, pelo reconhecimento da sua importância. De entre as outras qualidades da educação empreendedora (reflexão-acção e conexão), a atenção poderá ser a mais subtil ou menos óbvia à primeira vista. Contudo acaba por ser evidente e é realçada quando se investiga e compreende a escola sistemicamente. Os formatos de uma educação empreendedora serão diferentes de escola para escola, mas esta é uma das qualidades que as une, necessariamente.

3.3.2. A Conexão na Escola Empreendedora

A conexão é vivida na Escola da Ponte? São vividas as qualidades de uma habilidade social, assentes na partilha, vulnerabilidade, compaixão, cooperação, apoio, proximidade, envolvimento, significação social e coesão? São os objectivos educativos e os saberes do ponto de vista da educação empreendedora evidenciados na Escola da Ponte – o “saber-partilhar” e o “saber-viver” que sintetizam o “saber-viver-hábil socialmente-em compaixão-em cooperação-em proximidade-com envolvimento-coesão”?

Pela análise cruzada e transversal da Escola da Ponte³⁹⁵ verifica-se que a conexão é, também, um dos pilares da cultura de escola e é vivido integralmente e sistemicamente.

Dois dos valores matriciais do Projecto Educativo – Solidariedade, Democraticidade – são intencionalmente defendidos e acabam por integrar as qualidades da conexão: habilidade social; partilha/ vulnerabilidade; compaixão; cooperação/ apoio; proximidade/ envolvimento; significação social/ coesão. Estas qualidades são percebidas num sentido mais profundo e detalhado na tentativa de identificar o que de facto é a conexão. O que se denota é que todas estas qualidades são evidenciadas na Escola da Ponte e, também, estão relacionadas com a atenção e com a reflexão-acção contínuas.

O que é a conexão na Escola da Ponte? Na escola, tal como foi já referido, o centro de atenção é o aluno, procurando desenvolver-se o seu potencial máximo. O que se entende do ponto de vista da educação empreendedora é que o *centro* de atenção é a pessoa em conexão consigo própria, com os outros, e com tudo o que a rodeia.

No final de um prolongamento, entra na sala “João de Deus” a operacional B. A conversa decorre com naturalidade.

“Para perceber o que aqui se passa não basta ver, é preciso entender.

É preciso estar cá. Quando cheguei fiquei impressionada.

Alunos a levantarem-se de um lado para o outro... é preciso perceber porque é assim. Quando falo com outras pessoas, não entendem. Digo que só vindo cá é que percebem.

(...)

Não tenho ponto de comparação, nunca trabalhei noutra escola, mas sei como é. Também fui aluna. E não era nada assim. Quem me dera que naquele tempo fosse assim.

(...)

³⁹⁵ Resumo no Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 2. A Conexão na Escola da Ponte (1-81), páginas 56-95.

O que sinto mais é a relação com os alunos. É muito próxima. Eles olham para nós de outra forma. Não somos meras funcionárias. Eles sabem quem somos por causa do nosso estatuto mas não nos tratam assim - só como auxiliares.

(...)

O que mudou em mim? Muito, sobretudo devido ao acarinamento de todos, dos alunos, dos professores, todos... Acho que só vou conseguir responder a essa pergunta quando sair daqui e puder comparar... Talvez não fique para o ano, depende. Nós também podemos ser recolocadas. Vamos ver... era bom se ficasse, se abrirem concurso tenho boas possibilidades, não sei...

Agora estou aqui.

(VP.1)

A conexão é a união das singularidades heterogêneas na qual o *centro* de atenção não é independente ou isolado, mas existe em relação com os outros. Pode mesmo dizer-se que o *centro* não é uma fatia mas um ingrediente do bolo, sabendo que a qualidade do bolo não se mede pela fatia, mas pela conjugação e pelo processamento de todos os ingredientes. Cada um dos ingredientes é crucial para a composição final. E as condições em que todos se interligam - no tempo certo, no forno à temperatura certa, e na mistura certa - são igualmente cruciais para a qualidade do bolo. Todos sabem isso, todos valorizam isso.

Nesse sentido verifica-se que ao existir o enfoque na felicidade do aluno, na sua realização como um ser integral, é importante perceber que isso também é verdade para os outros intervenientes da escola. Isso fica claro ao analisar os testemunhos de professores, pessoal não docente e de Pais que em total conexão com a essência da escola, se conectam, ao mesmo tempo, consigo mesmos.

A partilha é uma prática constante na escola e tem subjacente o assumir da vulnerabilidade que desenvolve a compaixão (pelo *eu* e pelo *outro*). Esse não é um processo fácil, mas acaba por ser natural e inerente à vivência pessoal e grupal na escola. Não é fácil, sobretudo, porque não se está habituado a viver a qualidade do relacionamento de um modo integralmente autêntico e livre

de medos, frustrações, imagens pré-concebidas e condicionamentos bloqueadores. Quanto maior for a proximidade e o envolvimento no relacionamento de tudo e de todos, mais facilmente se conjugam os significados pessoais com os significados colectivos, grupais, sociais ou comunitários. É nesse encontro que as pessoas cooperam e se apoiam. É nesse encontro que as pessoas, em coesão, assumem e defendem a escola. Não existe separação, pois a escola faz parte de cada um. Quando a pessoa se descobre a si própria, porque reflecte criticamente sobre isso (com a ajuda colectiva), assume a descoberta de um *tesouro precioso*.

Ao mesmo tempo que existem compromissos educativos, princípios fundadores e valores que têm subjacente a habilidade de acção colectiva, a conexão é desenvolvida, concretamente, por todos os intervenientes nas práticas educativas, nos dispositivos, nas formações, nas reuniões de grupo, e também no discurso e na primazia da palavra. A estrutura é equilibrada e convergente, é fruto do trabalho de equipa e de projecto. Os tempos, os espaços e os modos de aprendizagem nascem deste trabalho e nutrem-no, ao mesmo tempo.

O R. está parado a olhar, quase estático.

O colega de grupo incentiva-o a fazer um pequeno exercício de matemática, não consegue...

Levanta-se e vai buscar um jogo, não consegue...

Vai falar com uma orientadora que lhe dá dicas. Fala novamente com o R., não consegue...

O R. deita-se sobre os seus próprios braços na mesa.

Pergunta se ele quer antes fazer um desenho, não consegue...

Põe-lhe a mão na testa. A orientadora A. fala com o R., não consegue...

“Tem dores de cabeça”, dizem os colegas.

Dizem que esteve doente no fim-de-semana.

Quando a orientadora A. tenta levá-lo para fora da sala para tirar a febre, não consegue...

O colega consegue.

(VP.2)

A conexão comunitária na Escola da Ponte é visível e natural, e é evidenciada de modo notório, tanto do ponto de vista físico e imediato (partilhas, reuniões, projectos, dispositivos, etc.) como do ponto de vista intrínseco e mais subtil (qualidades do relacionamento). As fortes relações de cumplicidade, de compaixão e a sensibilidade pelo bem-estar geral são uma evidência disso mesmo. As crianças dão o exemplo.

É importante destacar o papel da “Comissão de Ajuda” (composta por alunos de vários núcleos e idades, escolhidos pelos orientadores e pelos colegas) que, para além do apoio que presta na Assembleia, tem a função de recolher, gerir e resolver as críticas e os conflitos na escola. Já foi chamada de “Tribunal” e a resolução dos problemas já passou pela aplicação de castigos. Neste momento, os alunos da “Comissão de Ajuda” são chamados a resolver problemas quotidianos ou especiais e apelam os colegas à reflexão sobre o sucedido. As crianças relacionam-se na resolução de problemas, lidando directamente com estes e não os pondo de parte *por baixo do tapete* ou chamando o adulto. Aprende-se na acção e não na reacção ou no encobrimento das questões críticas (Ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte. Fotografia 8: “Procedimentos da Comissão de Ajuda”, página 21).

A Assembleia de Escola é considerada ser o *dispositivo-rei* da gestão participativa e da aprendizagem em autonomia e cidadania dos alunos. É dado um especial destaque a este dispositivo, encarado por todos com naturalidade, todas as sextas-feiras à tarde. O processo é vivido pelos alunos do princípio ao fim, nos processos de preparação, no decorrer da própria Assembleia e na avaliação contínua da mesma. O grupo da responsabilidade recolhe e reúne os interesses levantados pelos alunos que podem ir desde “como se celebra o Natal?”, à organização dos horários do almoço, desde os “direitos e deveres das visitas” aos “direitos e deveres dos alunos”, até às partilhas pessoais que os alunos querem fazer a toda a escola. Para além

disso o levantamento de críticas, soluções ou sugestões, é feito sobretudo através dos dispositivos para o efeito ou através de pedidos expressos anunciados nas salas.

*O D. durante a visita guiada diz que não concorda com o "Acho bem":
"Não interessa, são coisas que todos sabem". E prossegue:
"O importante é o "Acho mal" para levar à Assembleia."
(VP.1)*

É feita uma convocatória para a Assembleia seguinte que é sempre afixada e debatida nos "Debates da Convocatória". E o processo não fica por aí. Independentemente do caminho e dos acontecimentos que daí resultam o que se denota é uma apropriação de toda a lógica funcional de concretização de uma assembleia, desde a convocatória, ao "saber estar" em assembleia, à votação, à redacção e publicação da acta. Isto tudo acontece sob o olhar atento dos professores, mas também dos Pais e de todas as pessoas que podem assistir. A aprendizagem não é saber *fingir que se é adulto*, é uma meta-auto-aprendizagem porque é sentida e vivida a sua importância, é apropriada porque o processo é vivido globalmente e sentem-se *na pele* os seus resultados. Também se cometem erros e decisões menos acertadas mas tudo isso, tal como já se referiu, faz parte do processo de aprendizagem. E há sempre a Assembleia seguinte para resolver os mesmos.

Um outro aspecto a destacar é a, já referida, especial conexão com/entre os Pais. Pela análise dos pontos de relacionamento evidenciados das observações e das informações sistematizadas, é possível a vivência das qualidades intrínsecas da conexão.

*No dia da tutoria faz-se a transição da quinzena 15 para a quinzena 16.
O aluno P. esteve durante toda a manhã algo irrequieto. Interrompe, fala por cima dos outros, desarruma, mexe nas mesas, desautoriza, mas vai fechando a sua quinzena e abrindo outra autonomamente. O tutor R., sentado junto dele,*

vai chamando-o repetidamente à atenção, enquanto apoia os outros tutorandos. O tutor R. acaba por lhe dizer que se não fizer o que tem que fazer não pode ir para o intervalo. Repete duas vezes e confirma que ele compreendeu. Avisa que não vai repetir. O P. trabalha mas vai continuando irrequieto à sua maneira.

(...)

De tarde, a mãe do P. entra na sala para o vir buscar. A conversa é descontraída e informal. O professor continua a impor regras ao P. ... a mãe comenta connosco: “Esta escola é que devia ser normal. Nas outras escolas normais não conseguiam.” E prossegue: “Tomava ritalina e quando fiz o desmame ainda foi mais difícil... aqui resulta!” o tutor R. diz: “Há uma diferença entre entender, perceber e aceitar.”

(VP.1)

Na prática acontecem conversas informais, reuniões, recados, processos de inclusão, e outros processos que também acontecem noutras escolas. Contudo os processos de relacionamento na Escola da Ponte vão além das meras formalidades de comunicação, porque...

... os Pais sentem o apoio no progresso dos filhos, mas percebem que este acompanhamento é integral e assenta na atenção individualizada especialmente compreensiva, sem julgamentos ou penalizações destrutivas;

... os Pais têm informações sobre o desenvolvimento dos filhos, não porque sabem as notas no final do ano ou assinam os testes, mas porque vêem e vivem o crescimento integral da sua autonomia e do seu potencial de aprendizagem;

... os Pais participam, não porque vão à escola ter reuniões, mas porque sabem que se vão relacionar conscientes de que fazem parte da cultura de escola e têm um papel activo nesta;

... os Pais vão às festas de escola mas fazem muito mais do que isso, organizam as festas, defendem publicamente a escola, resolvem problemas logísticos, tomam decisões críticas e assumem responsabilidades reais por isso;

... os Pais também interagem com os amigos dos seus filhos, mas também fazem as sessões de prolongamento de acordo com as suas naturais aptidões, experiências e disponibilidades. Por exemplo a “meditação” é garantida pela A, uma mãe terapeuta, e a “via empreendedora” já foi garantida pelo pai D. que é empresário. Ambos seguem a cultura de escola procurando mostrar às crianças algo de diferente do estabelecido e articulado de modo integrado no processo escolar.

Estes dois prolongamentos referidos são de destacar na investigação presente pois revelam o enfoque em aspectos-chave do estudo. Surgem naturalmente através dos processos de relacionamento dos Pais com a escola. O primeiro prolongamento chamado de “meditação” ou “energias” surge de uma simples experiência de meditação numa aula de educação física (a mãe participa a pedido do orientador R.). Alguns alunos experimentam a pequena sessão de meditação e, sentindo-se os resultados, os mesmos pedem imediatamente a presença contínua da mãe (que acede com prazer, dedicação e com noção da sua importância para o bem-estar dos alunos).

A mãe A. conta-me que os resultados se sentiram imediatamente e que foi impressionante ver o aluno D. (diagnosticado com hiperactividade) completamente relaxado e tranquilo durante bastante tempo. A mãe A. explica-me que utiliza vários métodos de abordagem meditativa para que os próprios alunos experimentem várias perspectivas e descubram com qual se identificam mais. (...)
(VP.1)

Na segunda visita os alunos (um pai, eu e mais uma visita) pintam mandalas e a mãe A. vai falando de vários assuntos, nomeadamente chamando a atenção para o significado do mandala e referindo que depois se vai fazer uma meditação centrada nos mandalas pintados (na sessão seguinte). A terapeuta refere que os mandalas se vêem na natureza quando se serra uma árvore ou

nos cristais de neve e lê um texto³⁹⁶ (com algumas adaptações): “(...) Quando olhamos para estas composições, vemos três coisas diferentes: o centro, com todo o resto a crescer a partir dele; a orla exterior da composição, toda virada para o centro; toda a composição – o centro, a configuração interna e a orla exterior. Observem agora cuidadosamente uma destas composições. Pensem que estão no centro dela, mesmo no centro, olhando para o resto da composição. Esse resto é tudo o que existe à vossa volta. Aquilo que melhor conhecem – casa, pais, amigos – estão na parte de dentro da composição; as coisas menos conhecidas, ou mesmo desconhecidas, na periferia. Mas estão todas ligadas entre si. Portanto, quando olham para a vossa composição, estão a olhar para vocês e para todos e tudo à vossa volta. Isto proporcionar-vos-á uma sensação de tranquilidade e calma.”
(VP.2)

O desenvolvimento da esfera espiritual na perspectiva holística é óbvio neste prolongamento. Na perspectiva da educação empreendedora, é considerada essencial a sua abrangência aos restantes alunos e orientadores educativos (provavelmente a evolução normal será essa, mas acontecerá a seu tempo na Escola da Ponte).

*“Todos podem ser empreendedores”
defende o pai D. em conversa telefónica.
O empresário refere que se pretendia no prolongamento da
“Via Empreendedora” desenvolver a compreensão de cada um, a sua
motivação, para “olharem de um modo diferente”.
“Viam vídeos e faziam jogos para que também tomassem uma atitude mais
ecologista e responsável”, e chegaram a fazer um blogue³⁹⁷ (...)
“Demos ferramentas para enfrentarem as situações”.³⁹⁸*

³⁹⁶ Nota: No final da sessão a pedido da investigadora, a mãe A. fornece fotocópias do texto intitulado “Dentro e fora” em Kent (1978). *O Meu Primeiro Livro de Ioga*. Editorial Verbo. Lisboa/ São Paulo.

³⁹⁷ Blogue: <http://pontempreendedora.blogspot.com/>

³⁹⁸ Nota: Uma vez que o Pai D. não esteve presente no decorrer das visitas, a investigadora pede o seu contacto e faz uma breve entrevista não estruturada telefonicamente.

O segundo prolongamento, “Via empreendedora” surge de uma reunião de Pais em que os orientadores da escola pedem o apoio dos Pais para a realização dos prolongamentos, devido a escassez de recursos. O pai D. sugere o tema e, para sua surpresa, tem muitos alunos inscritos, tendo mesmo que solicitar a colaboração de outros Pais (as sessões decorrem durante seis meses).

“Via Empreendedora”

Escola da Ponte
Quintas-feiras das 16 horas às 18 Horas

Objectivos:

- Desenvolver os conceitos de Empreendedorismo e Inovação.
- Desenvolver conceitos de Empreendedorismo pessoal, profissional, tecnológico, social, comunitário, ambiental e de protecção à natureza.
- Desenvolver a habilidade de pensar e agir estrategicamente, visando a obtenção de resultados.
- Desenvolver instrumentos em aplicações informáticas que venham facilitar as acções de Empreendedorismo.
- Familiarizar os participantes na utilização efectiva dos instrumentos que visem a implementação de soluções empreendedoras e inovadoras no dia-a-dia.”³⁹⁹

É interessante verificar que as qualidades da conexão que sobressaem das evidências registadas com mães, pais, encarregados de educação e professores da Escola referem-se, igualmente, aos alunos e aos outros funcionários da escola. Um resumo das mesmas é ilustrado na figura seguinte.

³⁹⁹ Em <http://pontempreendedora.blogspot.com/>. Publicado em Dezembro de 2008.

Figura 7. Principais Evidências Intrínsecas da Conexão na Escola da Ponte



Estas qualidades verificam-se nos modos de relacionamento da Escola da Ponte e atestam os fundamentos da educação empreendedora da presente investigação. A sua verificação permite aprimorar o que significa empreender a conexão na educação de um modo holístico.

Tabela 10. Empreender a Conexão é:

- Desenvolver a percepção da interdependência do eu, do outro e de tudo o que rodeia;
- Criar condições reais e constantes para a vivência da simbiosinergia e do espírito humano comunitário;
- Incentivar e estabelecer relações de proximidade empáticas através de contactos directos profundos;
- Proporcionar vias de comunicação abertas e de escuta activa com enfoque no respeito e na atenção;
- Proporcionar mecanismos de organização que agilizem os processos de interacção e as vias de comunicação;
- Possibilitar a vivência pessoal das qualidades de estar disponível e entregar-se aos outros (sem o enfoque no eu ou sem o estar auto-centrado);
- Promover acções em que o processo e os seus resultados dependam do espírito de equipa com enfoque na cooperação e entre-ajuda;
- Responsabilizar as pessoas pela concretização de acções em grupo;
- Assegurar uma liderança natural basilar de suporte e convergência;
- Desenvolver uma cultura natural da heterogeneidade, pela compreensão e aceitação das diferenças e singularidades;
- Integrar o espírito comunitário de suporte como um pilar da cultura de escola;
- Garantir que a cultura comum não *esmaga* o sentido individual de cada um, e vice-versa;
- Garantir que a cultura comum é equilibrada e consistente: por um lado, não se fecha ou nem é extremada e, por outro lado, não é incoerente ou frágil;
- Fazer com que a organização e o sistema funcional se adaptem ao espírito comunitário cooperativo de apoio e de suporte: sistemas de castigos, punições, testes, notas, classificações, etc. não encaixam nessa perspectiva;
- Assegurar abertura ao exterior: acompanhamento e avaliação externa de qualidade ao sistema escolar.

3.3.3. A Reflexão-Ação na Escola Empreendedora

A reflexão-acção é vivida na Escola da Ponte? São vividas as qualidades da educação empreendedora referidas no capítulo anterior: autonomia; meta-aprendizagem (auto e hetero); significação pessoal/ autenticidade; descoberta; conscientização; pensamento crítico/ questionamento; aprimoramento de valores; motivação/ auto-confiança; risco/ imprevisibilidade; responsabilidade; proactividade/ iniciativa; tomada de decisão; criatividade/ inovação; mudança?

São os saberes e os objectivos educativos do ponto de vista da educação empreendedora evidenciados na Escola da Ponte – um “saber-pensar-dizer-fazer” que resume um “saber-autonomo-consciente-responsável-na mudança”?

A operacional H. comenta comigo “As pessoas dizem mal da escola... que os meninos só estudam o que querem... mas vejo que isso não é nada assim! Descobri a escola na catequese com os miúdos. Tinham entre 10 e 12 anos... Os da Escola da Ponte faziam perguntas diferentes, pesquisavam...”. Dá o exemplo de um pedido que fez ao grupo: saberem o que queria dizer um termo específico pouco conhecido na linguagem da igreja. “Os miúdos da Ponte fizeram uma pesquisa muito extensa, o significado, a origem,... Aprendi que tinha que saber e perguntar para lhes responder. Já sabia que me iam perguntar de seguida...”
(VP.2)

Pela análise cruzada e transversal da Escola da Ponte⁴⁰⁰ e, por tudo o que foi referido, verifica-se que a reflexão-acção é também um dos pilares da cultura de escola, sendo vivido de um modo constante e natural.

Desde cedo os orientadores da Ponte assumem o questionamento como uma conduta basilar da escola. Pela análise dos seus fundamentos teóricos e pelo

⁴⁰⁰ Resumo no Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 3. A Reflexão-Ação na Escola da Ponte (1-137), páginas 96-179.

modo como imprimiram e imprimem a mudança do sistema educativo, isso é notório. Todos se apercebem e evidenciam isso, *inclusive* os alunos.

À hora do almoço no dia da tutoria, estava no “João de Deus” quando três alunas vêm ter comigo. “Tu gostas desta escola?”, “E vocês gostam?”, “Imennnnnso!”, “Porquê?”, “Porque temos liberdade.”, “E o que fazem com essa liberdade?”, “Podemos escolher. Escolher o que queremos trabalhar, com quem queremos trabalhar, os professores...”.
(...)

A V. comenta: “Nas outras escolas não é nada assim” e a J. (que já tinha estado noutra escola) conta: “Quando havia um problema era a professora que resolvia...aqui temos ajuda... e são os alunos da comissão de ajuda.”, relembra: “Não escolhíamos os livros que queríamos ler...” e conclui: “A única coisa que é igual é que pedíamos a palavra... mas só aos professores”.
(VP.1)

O registo das observações na escola e as evidências descritas no *Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte* são substanciais, profundas e transversais. Esta qualidade da educação empreendedora é *omnipresente* na Ponte. Está nas intenções, no projecto educativo, na cultura, nas palavras escritas, faladas e no seu significado, nas reflexões, nas pessoas, nas relações, nas partilhas, nos direitos e nos deveres, nos dispositivos, nas responsabilidades, nas formações, nas reuniões, nos tempos, nos espaços e nos modos de aprendizagem e, também, nos órgãos, no *currículo inteligente*, nas avaliações, nas poesias, nas músicas, etc. Está visível e está ao alcance de qualquer pessoa.

Como é possível viver essa reflexão-acção de um modo contínuo, consistente e transversal? É possível porque esta escola está sintonizada com a natureza essencial das coisas: a mudança e a interdependência de tudo e de todos.

*“Não tenhas medo, ouve:
É um poema
Completa com o coração
Abraça-o com a tua mão
Poderás decorá-lo ou até recriá-lo
Pode acontecer que encontres a magia
Descubras o enigma
E saibas o que é a poesia
Na segura certeza
De que mal não te faz
E pode acontecer que à guerra digas nunca mais.”⁴⁰¹*

A Escola da Ponte é evolutiva por natureza e fá-lo ao seu ritmo, do seu modo, sem pressa de chegar à perfeição, mas é muito exigente consigo mesma - “Mude, mas comece devagar, porque a direcção é mais importante que velocidade”.⁴⁰²

O ano começa com as paredes vazias, literalmente, *tudo começa do zero*, e tudo é posto em causa por todos e continua assim durante todo o ano.

A escola já se apercebeu quais são os *inimigos* da mudança natural e consistente das coisas (evidenciados na problemática vigente), e um deles é a rotina e a alienação. Também já se apercebeu quais são os *inimigos* da interdependência, e um deles é o isolamento que *fecha as portas* da evolução em partilha.

No “Rubem Alves” está a decorrer um debate da consolidação: “Problemas da escola”. Estão presentes oito orientadores educativos, existem doze mesas de alunos, com cerca de cinquenta e cinco alunos (os números vão mudando com o tempo, pois vão entrando e saindo pessoas). Duas alunas estão à frente dos colegas, em pé, a moderar o debate. Junto das moderadoras um aluno vai

⁴⁰¹ Escrito por F. (aluna). Afixado num Mural do “Jardim da Poesia” (Ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 10, página 23).

⁴⁰² Cartaz afixado - ver Anexo 3. O Retrato da Escola da Ponte, fotografia 3, página 17.

escrevendo directamente no computador sugestões dos alunos que aparecem projectadas.

(...)

A aluna J. diz: “Pedia que estivessem atentos porque isto são problemas que todos levantaram e que estamos a tentar resolver.” (...)

“Então, já temos uma solução...”

O orientador X. vai intervindo quando sente necessário: “Atenção, primeiro os problemas!... Essa também é uma boa proposta mas temos que pensar...”. Os alunos reflectem e relembram o que se fez no ano anterior.

(...)

O orientador X. alerta: “Vamos tentar ser mais práticos e menos formalistas... vamos ver se faz sentido!” e reforça: “Vocês pensam muito nos extremos, às vezes pode não ser bem assim... vai subindo progressivamente.”

(...)

No final do debate (que não fica concluído e é combinado que continua no momento das partilhas)

a J. explica-me: “Este debate surgiu das tutorias. Levantámos muitos problemas e os professores acharam melhor fazer um debate porque era importante resolver”. (VP.1)

Deste modo integrado, a reflexão-acção também é empreendida na Escola da Ponte porque se aplica o princípio de que “a acção sem reflexão é activismo e a reflexão sem acção é verbalismo.”⁴⁰³

Empreender a Reflexão-Acção numa escola empreendedora é mais do que questionar e reflectir na acção, tal como se pode evidenciar pela tabela seguinte.

⁴⁰³ Campos, B.(1989) Questões de Política Educativa, Porto, Ed. ASA, p. 145 em Pacheco (2008:74). Referido no Anexo 4. As Qualidades da Educação Empreendedora na Escola da Ponte. Tabela 4 (75), página 140.

Tabela 11. Empreender a Reflexão-Ação é:

- Desbloquear e libertar o pensamento de condicionamentos internos e externos - *autoridade interior e autoridade exterior* - criando um ambiente natural construtivo de partilha (sem *ruídos*, sem *apontares de dedo*, juízos de valor ou condenações do erro);
- Valorizar a opinião e o sentido pessoal e as suas partilhas;
- Proporcionar ferramentas para a crítica construtiva e conduzir a uma tomada de consciência crítica sobre tudo o que rodeia;
- Potenciar o levantamento de questões críticas e o espírito de inquirir;
- Dar espaço e tempo para que sejam construídas estruturas de pensamento profundas individuais e para que seja desenvolvido o pensamento divergente;
- Gerar estruturas pedagógicas e organizacionais flexíveis que desbloqueiem os entraves à criatividade e às acções de mudança;
- Permitir que sejam tomadas decisões em autonomia e consciência; Desenvolver a capacidade individual e grupal de assumir responsabilidades e tomadas de decisão;
- Possibilitar a gestão pessoal e grupal da incerteza e da imprevisibilidade;
- Garantir que a tomada de risco e o erro sejam assumidos com confiança e sem medos ou prejuízos;
- Despertar a atenção para novas oportunidades de desenvolvimento;
- Gerar hábitos de questionamento sobre evidências, pontos de vista, conexões, suposições e relevância de conhecimento;
- Incentivar situações de desenvolvimento críticas direccionadas, nomeadamente, para a resolução de problemas;
- Promover acções intencionais que levem as pessoas a ultrapassar a sua zona de conforto do conhecimento;
- Agilizar processos e mecanismos de tomada de decisão e acção, nomeadamente, pela descentralização hierárquica;
- Fornecer ferramentas de planeamento e de organização que facilitem e estruturam os processos de tomada de decisão e acção;
- Valorizar a avaliação como um pilar da acção efectiva – auto-hetero-avaliação;
- Incentivar a *sede* da descoberta, da exploração, da vontade de querer aprender mais e mais.

3.4. A Escola Empreendedora

“Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização.”⁴⁰⁴

O que é a Escola da Ponte? Uma realidade que traduzida por palavras: É a Educação Empreendedora. É um espaço de oportunidade de desenvolvimento do empreendedorismo na sua essência, porque *floresce e faz florescer* integralmente tudo e todos. A educação praticada é de natureza holística e é aplicada de um modo sistémico. A Escola da Ponte é um organismo vivo, um *caos* com ordem, um sistema orgânico de mudança, sendo que por mudança entende-se o impulso empreendedor.

As hipóteses levantadas são verificadas. As qualidades, os saberes e os factores críticos de sucesso da educação empreendedora são verificados. Não obstante, é importante realçar que as abordagens e as condições poderão evoluir e ir mais além na própria Ponte. As limitações e os caminhos alternativos existem sempre. Interessa perceber o que são e o que fazer com eles. Pois de facto...

... poderiam ser utilizados mais vezes outro tipo de instrumentos/métodos de apoio para além das fichas de trabalho ou das “aulas directas” (mais aproximadas a aulas tradicionais);

... as abordagens complementares, tais como as terapêuticas artísticas e de introspecção/meditação poderiam ser tidas em conta no trabalho com todos (nomeadamente orientadores educativos ou alunos sinalizados com necessidades educativas especiais);

... os espaços de silêncio e de trabalho mais tranquilo ou individual poderiam existir (constata-se que num espaço, já de si, exíguo é complicado isso acontecer);

⁴⁰⁴ Escola da Ponte (1996:11).

... o ambiente exterior e a relação com a Natureza poderiam ser valorizados e utilizados de um modo mais completo e harmonioso com o projecto e com as pessoas. Todos teriam a ganhar com isso;

... as participações e os dispositivos também não são totalmente libertos de condicionamentos próprios e nem todas as pessoas são, por vezes, ajudadas ou integradas (o *espaço* dos alunos mais novos ou tímidos por natureza é mais difícil de conquistar, por exemplo em Assembleia);

... a crescente integração de alunos sinalizados com problemas específicos (para os quais as outras escolas não têm resposta) cria um *rótulo e peso* na escola que pode ser complicado de gerir;

... a integração de todos os núcleos num só edifício central apresenta dificuldades que são mais do que logísticas, são sociais;

... as novas instalações previstas pelas entidades centrais não são consistentes com o projecto escolar. É preciso saber-agir prontamente;

... a obrigatoriedade de cumprir burocracias desajustadas da realidade da Ponte ocupa tempo e espaço preciosos;

... as palavras ditas e escritas, as acções, as intenções e as qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção nem sempre acontecem, nem em todos os momentos, nem por todos os alunos, orientadores educativos, mães, pais, pessoal não docente, visitas, etc..

Mas verifica-se que tudo isto faz parte do processo de crescimento e de construção da Ponte.

Uma coisa é certa. Tudo é encarado como uma oportunidade de desenvolvimento e de aprendizagem integral. É usual ouvir “antes não era assim” ou “agora é diferente”. Desafios e reflexões sobre estes desafios surgem todos os dias. Os caminhos na Ponte não têm uma só direcção, são inesperados, dentro da esperada mudança.

Outra coisa é certa, com uma comunidade empreendedora tudo é possível acontecer. Tudo é possível empreender desde que não se pare de procurar o caminho interiormente com os outros.

IV. Discussão Conclusiva da Investigação

Neste ponto mais do que concluir ou repetir considera-se pertinente reflectir sobre determinados aspectos críticos da investigação. Mais do que um fecho sugere-se uma abertura à continuação da investigação por parte de cada pessoa ou comunidade, educadora de si mesmo. No sentido de contribuir para a descoberta desse percurso destacam-se alguns factores essenciais⁴⁰⁵.

- (1) Discussão dos resultados obtidos por referência às questões empíricas, hipóteses ou previsões iniciais;
- (2) Considerações sobre a validade interna ou externa dos resultados bem como a legitimidade de possíveis generalizações;
- (3) Limitações do trabalho impostas pelas imperfeições da amostragem ou da metodologia seguida;
- (4) Considerações sobre o interesse e a novidade dos resultados obtidos;
- (5) Sugestões para aplicação prática dos resultados obtidos;
- (6) Problemas que se levantam com a presente investigação e pistas para prosseguir com novas investigações.

(1) Discussão dos resultados obtidos por referência às questões empíricas, hipóteses ou previsões iniciais:

Hipóteses levantadas (capítulo III, p.179-180):

A educação empreendedora desenvolve-se quando existe a integração da visão holística do ser humano na educação. Por outras palavras, existe uma relação positiva entre o desenvolvimento do espírito empreendedor e a educação holística e o resultado dessa relação é uma educação empreendedora.
(...)

A educação empreendedora desenvolve-se quando as características de todo o sistema escolar permitem o desenvolvimento integral do ser humano (intelecto, físico, emoção, espírito). Por outras palavras, a educação empreendedora desenvolve-se quando as qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção são desenvolvidas nas escolas de um modo sistémico.

⁴⁰⁵ Adaptação de Azevedo (2004:27).

Os resultados obtidos na presente investigação revelam que as hipóteses (geral e específica) são verificadas na Escola da Ponte. Partindo de uma plataforma teórica assente em princípios do empreendedorismo e da educação holística, nas quais se destacam as qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção, é possível identificar e reconhecer as características intrínsecas da educação empreendedora na Escola da Ponte.

O estudo de caso permite reconhecer na prática a plataforma teórica desenvolvida, revelando a integração da perspectiva integral do ser humano na escola e a relação positiva entre o desenvolvimento do espírito empreendedor e a educação holística. Reconhece-se a Escola da Ponte como uma organização participativa que desenvolve de um modo sistémico os pilares da educação empreendedora.

Em resposta à pergunta: A Escola da Ponte é uma escola onde se vive uma educação empreendedora de um modo holístico? O que se reconhece e evidencia é que vive essa possibilidade diariamente.

Em resposta à pergunta: A Escola da Ponte é uma escola diferente? Pode afirmar-se que: 'Numa terra de fugitivos aquele que anda na direcção contrária parece estar fugindo'⁴⁰⁶. Esse caminho e essa direcção está ao alcance de todos.

Em resposta às perguntas: Os alunos da Escola da Ponte são empreendedores? E os professores? E as auxiliares? E as mães e os pais? Surge outra pergunta: Como é possível não serem empreendedores se são eles que empreendem a sua educação, diariamente?

⁴⁰⁶ T.S. Eliot referido por Rubem Alves em <http://www.scribd.com/doc/6795539/Rubem-Alves-Revista-Educacao-A-Escola-Da-Ponte-Doc>.

(2) Considerações sobre a validade interna ou externa dos resultados bem como a legitimidade de possíveis generalizações:

Este estudo é realizado por determinada pessoa, num determinado contexto e situação específica, localizada espacial e temporalmente, o que implica que o foco de estudo seja analisado nesta perspectiva (ver Capítulo III, 2. A Metodologia de Investigação). As opções de triangulação tomadas têm a finalidade de exercer um controlo sobre a validade dos próprios resultados e dos seus significados. Nessa perspectiva são assegurados os critérios de validade dos resultados que possibilitam a legitimação de natureza qualitativa e naturalista.

Os fundamentos da educação empreendedora são fruto da investigação, pelo cruzamento aprofundado de inúmeros conceitos (destacados nos Capítulos I e II). Esta é a base teórica sobre a qual se realiza o estudo de caso específico: a Escola da Ponte.

Posto isto, a generalização dos resultados fará sentido? Entende-se que cada caso é um caso, único e irrepetível. Contudo os fundamentos de natureza holística e sistémica têm a virtude de captar a essência e a natureza das coisas. O que nasce em cada caso varia consoante as especificidades da realidade, contudo o que está por detrás de cada uma das realidades pode ser idêntico, se for utilizada uma abordagem holística.

Quando se argumenta e fundamenta que a Escola da Ponte é uma escola empreendedora que integra uma visão holística do ser humano na educação e desenvolve as qualidades de atenção, conexão e reflexão-acção, o mesmo será dizer que se outras escolas ou comunidades educativas aplicarem de um modo sistémico estes princípios, estas serão escolas ou comunidades educativas empreendedoras. O mais importante não é salientar os métodos ou as práticas da Escola da Ponte, o mais importante é evidenciar o que está por detrás destes métodos ou práticas. Nesta investigação julga-se ter

contribuído para a compreensão disso mesmo. Esta compreensão holística da educação pode ser generalizada a outros contextos educativos. É nesse prisma que se entende a generalização do ponto de vista desta investigação.

(3) Limitações do trabalho impostas pelas imperfeições da amostragem ou da metodologia seguida:

As limitações inerentes ao estudo prendem-se com as características da própria investigação holística, que estão relacionadas com a sua natureza qualitativa complexa. É exigente procurar compreender um sistema como um *todo*. É preciso um olhar atento transversal e sistémico às particularidades inseridas nesse *todo* (as opções metodológicas de triangulação fazem parte deste processo).

Contudo acaba por ser natural olhar para as coisas desta forma integral. Um exemplo que ilustra este tipo de pensamento é realçado por Patton (1990:52) que descreve o caso de um pastor que não sabe quantas ovelhas tem, nem necessita de as contar, porque conhece cada uma delas. Conhece todo o rebanho e saberia se o rebanho estivesse incompleto.

Muito ficou por presenciar, dizer ou descrever, não obstante julga-se ter captado a essência desta realidade educativa. A Escola da Ponte não é uma escola que educa *para* a atenção, *para* a reflexão-acção, *para* a conexão, *para* a cidadania ou *para* o empreendedorismo. A Escola da Ponte é isso tudo. É a realidade da própria educação empreendedora.

(4) Considerações sobre o interesse e a novidade dos resultados obtidos:

Tudo o que foi referido no decorrer da investigação não é uma novidade. A novidade reside na interligação dos conceitos evidenciados. A especificidade do estudo é o reconhecimento e a análise de aspectos centrais do empreendedorismo e da educação holística, e a sua integração numa plataforma teórica convergente e sustentada.

Demonstra-se que é possível abrir os campos de investigação e enriquecê-los com uma abordagem holística e sistémica de uma educação que se quer empreendedora, à luz da realidade actual.

(5) Sugestões para aplicação prática dos resultados obtidos:

O que fazer com estes resultados? O importante não será tanto a aplicação prática mas a compreensão prática dos mesmos. Por outras palavras, se cada escola ou agente educativo compreender a sua realidade à luz da presente investigação, estará a aplicá-la ao mesmo tempo. Não se fornecem neste estudo receitas ou manuais técnicos sobre como construir uma escola empreendedora. A aplicação prática é uma atitude reflexiva, atenta e conectada com a natureza da educação empreendedora. Cabe a cada pessoa ou organização integrá-la na sua própria realidade.

(6) Problemas que se levantam com a presente investigação e pistas para prosseguir com novas investigações:

Este estudo aborda um problema paradigmático educativo generalizado que acaba por fazer realçar exemplos de escolas ou de movimentos educativos que rompem com esse sistema vigente. A Escola da Ponte é um exemplo claro disso mesmo. É importante aprender com este caso de sucesso, e é essencial realçar as suas características *universais* para que não se fique tentado a repetir o irrepetível.

Considera-se que este estudo lança pistas para outros projectos, contextos, dinâmicas e acções educativas que pretendam sair do registo convencional, tradicional, fragmentado e redutor da realidade. Assim que se percebe o *centro* do problema e o *centro* da solução, o caminho revela-se na prática diariamente. A educação empreendedora impera de um modo natural.

Podem apontar-se pistas para outras investigações de natureza holística e sistémica, dentro e fora da Escola da Ponte. Importaria aprofundar a aplicação das qualidades da educação empreendedora nas escolas e compreender quais são os entraves e elementos potenciadores da mesma, nos seus diferentes contextos e agentes. Existem vários casos de escolas que marcam a diferença no contexto actual, mas será que se podem identificar as qualidades da educação empreendedora? Quais são as qualidades que se podem realçar?

O estudo específico dos agentes educativos e dos alunos de escolas empreendedoras é um aspecto também essencial. Em que sentido está este conjunto de pessoas a mudar o mundo, no dia-a-dia, com a sua influência? Se a comunidade educativa interfere no contexto, seria interessante verificar quais os aspectos críticos dessa intervenção.

Para além disso, é importante compreender como é possível o sistema educativo português central potenciar e não bloquear o surgimento de escolas e comunidades empreendedoras. A mudança global não é um processo simples mas é vital. Importa desbravar mais e melhores caminhos no sentido de desenvolver as qualidades máximas da educação empreendedora, que se pretende alargada ao sistema educativo.

Sugere-se uma educação de natureza holística. Uma educação do ser humano em comunhão com sua essência empreendedora. O que se constata nesta investigação é que essa educação não é um ideal utópico, é possível, é uma realidade. Não é uma realidade fechada, pelo contrário. A missão desta investigação é *abrir as portas* à compreensão dessa realidade.

V. Referências Bibliográficas

Acs, Z.J. & Audretsch, D.B. (eds.) (2003). *Handbook of Entrepreneurship Research: An Interdisciplinary Survey and Introduction*. International Handbook Series on Entrepreneurship. New York: Springer.

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação. Um Guia Prático e Crítico*. Edições Asa. Porto.

Alves, R. (2000, Maio 14). A Escola da Ponte 1. *Correio Popular*, Caderno C. Recuperado em 2011, Fevereiro 22, de <http://www.scribd.com/doc/6795539/Rubem-Alves-Revista-Educacao-A-Escola-Da-Ponte-Doc>. (Trabalho original com o título: Quero uma escola retrógrada).

Araújo, D. (1999). *Encontro entre Margens – Um olhar sobre uma Escola na sua Relação com a Comunidade*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.

Azevedo, M. (2004). *Teses, Relatórios e Trabalhos de Escolares. Sugestões para Estruturação da Escrita*. Universidade Católica Portuguesa. Lisboa.

Bandura, A (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs; N.J.: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187–206.

Barroso, J. (1993). *A Organização Pedagógica e a Administração dos Liceus (1836-1960)*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Barroso, J. (1995). *Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola*. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa.

Barroso, J. (2005). *Políticas Educativas e Organização Escolar*. Universidade Aberta. Lisboa.

Bertalanffy, L. (2008). An Outline of General System Theory. *Emergence, Complexity & Self-Organization: Precursors and Prototypes*. Vol. 10 (2), 103-123. (Trabalho original publicado em 1950, *British Journal of the Philosophy of Science*, 1: 134-165).

Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Instituto Piaget. Lisboa.

Bertrand, Y. & Guillemet, P. (1988). *Organizações: Uma abordagem sistémica*. Instituto Piaget. Lisboa

Bertrand, Y. & Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais. Escolas e Sociedades*. Instituto Piaget. Lisboa.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e Métodos*. Porto Editora.

Bohm, D. (1998). *On Creativity*. Routledge. New York.

Brockhaus, R. H. (1980). Risk Taking Propensity of Entrepreneurs. *Academy of Management Journal*, 230, 509-520.

Brown, B. (2010). *The Power of Vulnerability*. Conferência TED. Recuperado em 2011, Janeiro 2, de http://www.ted.com/talks/lang/eng/brene_brown_on_vulnerability.html

Brown, R.C. (2006-2007). *Economic Theories of the Entrepreneur: A Systematic Review of the Literature*. School of Management, Cranfield University.

Byrne, R. & Quelhas, C. (1999). Raciocínio Contrafactual e Modelos Mentais. *Análise Psicológica*, 4 (XVII), 713-721.

Canário, R.; Matos, F; Trindade, R. (Orgs.) (2004). *Escola da Ponte: Defender a Escola Pública*. Profedições. Lisboa.

Carvalho Ferreira, J.M. et al. (2001). *Manual de Psicossociologia das Organizações*. McGraw-Hill. Lisboa.

Comissão das Comunidades Europeias (2006). *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Bruxelas.

Comissão das Comunidades Europeias (2007). *Key Competences For Lifelong Learning - A European Framework*. Luxemburgo.

Comissão Europeia (1998). *Promoting Entrepreneurship and Competitiveness - The Commission's Response to the BEST Task Force Report and its Recommendations*. Comunicação da Comissão: COM (1998) 550 final. Bruxelas.

Comissão Europeia (2000). *Training for Entrepreneurship*. Relatório do European Forum Training for Entrepreneurship. 2000, Outubro 19-20. Nice.

Comissão Europeia (2006). *Entrepreneurship Education in Europe: Fostering Entrepreneurial Mindsets through Education and Learning*. Relatório da European Conference on Entrepreneurship Education. 2006, Outubro 26-27. Oslo.

Delors, J. et al. (1996). *Learning: The Treasure Within*. Relatório para a UNESCO da International Commission on Education for the Twenty-First Century. Paris.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. First Touchstone Edition. Nova Iorque.

Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea (2001). I Volume. Academia das Ciências de Lisboa. Verbo.

Dicionário Latim-Português (2009). Porto Editora.

Douhan, R., Eliasson, G. & Henrekson, M. (2006). *Israel M. Kirzner: An Outstanding Austrian Contributor to the Economics of Entrepreneurship*. IFN Working Paper N. 678. Research Institute of Industrial Economics.

Dumas, W. (2010). Setting the Course. *The Brockwood Observer*, autumn/winter 2010, 36. Recuperado em 2010, Dezembro 20, de http://issuu.com/brockwood/docs/observer_autumn_winter2010?mode=embed&layout=http://skin.issuu.com/v/light/layout.xml&showFlipBtn=true. (Versão digital da newsletter da Escola Brockwood Park).

Escola Básica do 1º Ciclo da Ponte (2001). *Fazer a Ponte – 1976/2001. 25 Anos de Projecto e de Projectos*. Vila das Aves.

Escola da Ponte (1996). *Projecto Educativo da Escola da Ponte: “Fazer a Ponte”*. Vila das Aves.

Escola da Ponte – Comissão de Avaliação Externa do Projecto Fazer a Ponte (2003). *Relatório da Comissão de Avaliação Externa*. Coimbra.

Escola da Ponte (2003a). *Fazer a Ponte - Projecto Educativo*. Vila das Aves.

Escola da Ponte (2003b). *O Jardim da Poesia*. Vila das Aves.

Escola da Ponte (2005a). *Regulamento Interno da Escola da Ponte*. Vila das Aves.

Escola da Ponte (2005b). *Contrato de Autonomia*. Vila das Aves.

Escola da Ponte (2010, Maio-Junho). *Jornal Dia-a-dia*. N. 4.

Fayolle, A. (2000). Exploratory Study to Assess the Effects of Entrepreneurship Programs on French Student Entrepreneurial Behaviors. *Journal of Enterprising Culture*, 8 (2), 169-184.

Forbes, S.H. & Martin, R.A. (2004). *What Holistic Education Claims About Itself: An Analysis of Holistic Schools' Literature*. Estudo apresentado ao Wholistic Education SIG na American Education Research Association Annual Conference. 2004, Abril 12-16. San Diego, California.

Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas. Para uma nova organização da escola*. Porto Editora.

Frankl, V. (1985). *Man's Search For Meaning*. Revised and Updated. First Washington Square Press. Nova Iorque.

Freinet, C. & Salengros, R. (1977). *Modernizar a Escola*. Dinalivro. Lisboa.

Freire, P. (2002). *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra. São Paulo.

Freire, P. (2004). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra. São Paulo.

Gardner, H. (2008). *Cinco Mentes para o Futuro*. Actual Editora. Lisboa.

Gartner, W.B. (1989). Some Suggestions for Research on Entrepreneurial Traits and Characteristics. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 14(1), 27-38.

- Gartner, W.B. & Vesper, K. (1997). Measuring Progress in Entrepreneurship Education. *Journal of Business Venturing*, 12, 403-421.
- Gibran, K. (2002). *O Louco*. Editora Alma Azul. Coimbra. (Trabalho original publicado em 1918).
- Gladwell, M. (2008). *Outilers*. Little, Brown and Company. Nova Iorque.
- Henry, J. (1963). Golden-Rule Days: American Schoolrooms. Em Jules Henry, *Culture Against Man*, 283-321. Vintage Books. Nova Iorque.
- Katz, J.A. (2008). Fully Mature but Not Fully Legitimate: A Different Perspective on the State of Entrepreneurship Education. *Journal of Small Business Management*, 46 (4), 550-566.
- Kent, H. (1978). *O Meu Primeiro Livro de Ioga*. Editorial Verbo. Lisboa/ São Paulo.
- Kessler, R. (1998). Nourishing the Inner Life in Schools. *Paths of Learning*, 12, 27-31.
- Koegel, R. (2003). The Heart of Holistic Education - A Reconstructed Dialogue Between Ron Miller and Rob Koegel. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 16 (2), 11-18.
- Kohn, A. (2003). What does it mean to be well-educated? *Principal Leadership*, Março, 6-9.
- Krishna, P. (1997). *Right Education for the 21st. Century*. Baseado na Apresentação na Palestra: XXII International Montessori Congress, University of Uppasala, Sweden, (July 22-27, 1997). Recuperado em 2009, Janeiro 24, de <http://www.pkrishna.org/Right-Education.html>.
- Krishnamurti, J. (1974). *On Education*. Pondicherry. All India Press. India.
- Krishnamurti, J. (1981). *Education and the Significance of Life*. Ed. HarperOne. Nova Iorque. (Trabalho original publicado em 1953).
- Krishnamurti, J. (1994). *Sobre a Aprendizagem e o Conhecimento*. Ed. Cultrix. São Paulo.
- Krishnamurti, J. (2003). *A Arte de Aprender – As Cartas às Escolas – Volumes I e II*. Rio de Janeiro.

- Krueger, N.F. (1993). The impact of prior entrepreneurial exposure on perceptions of new venture feasibility and desirability. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (1), 5-21.
- Krueger, N.F. (2007). What lies beneath? The experiential essence of entrepreneurial thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31 (1), 123-138.
- Krueger, N.F. & Brazeal, D.V. (1994). Entrepreneurial potential and potential Entrepreneurs. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 18 (3), 91-104.
- Kuehn, K.W. (2008). Entrepreneurial Intentions Research: Implications for Entrepreneurship Education. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 87-98.
- Lumpkin, G.T. & Dess, G.G., (1996). Clarifying the Entrepreneurial Orientation Construct and Linking it to Performance. *Academy of Management Review*, 21 (1), 135-172.
- Malaguzzi, L. (1997). *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre. Recuperado em 2010, Setembro 8, de <http://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/download/853/760>.
- Marlino, D. & Wilson, F. (2003). *Teen Girls on Business: Are They Being Empowered?* Boston: Simmons College School of Management and The Committee of 200.
- Martinez, A. et al. & Global Entrepreneurship Research Association (GERA) (2010). *Special Report: A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training*. Relatório do Programa: Global Entrepreneurship Monitor.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New Jersey.
- McGee, J.E., Peterson, M., Mueller, S.L., Sequeira, J.M. (2009). Entrepreneurial Self-Efficacy: Refining the Measure. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 33 (4), 965-988.
- McKenzie, B., Ugbah, S. D., Smothers, N. (2007). "Who Is An Entrepreneur?" Is It Still The Wrong Question? *Academy of Entrepreneurship Journal*, 13 (1), 23-43.
- Meirieu, P. (2002). *"Innover dans l'École: pourquoi? Comment?"*. Conférence au Salon de l'éducation 2002. Association R.E.V.E.I.L. (Rénover l'École en

Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales). Recuperado em 2009, Março, de <http://www.meirieu.com/ARTICLES/innoverdanslecole.pdf>.

Miller, R. (2006). *Educating the Child's "Inner Power"*. Recuperado em 2009, Janeiro 27 de http://www.pathsoflearning.net/articles_Educating_Childs_Inner_Power.php

Miller, R. (2006a). Reflecting on Spirituality in Education. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 19 (2), 6-9.

Miller, R. (2006b). Making Connections to the World - Some Thoughts on Holistic Curriculum. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice*, 19 (4), 19-24.

Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2006). *Guião de Educação para o Empreendedorismo*. Colecção Educação para a Cidadania.

Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (2007). *Projecto Educação para o Empreendedorismo: Guião "Promoção do Empreendedorismo na Escola"*.

Mitchell et al. (2009). Entrepreneurial Scripts and the New Transaction Commitment Mindset. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33 (4), 815-844.

Montessori, M. (1969). *A Criança*. Portugália Editora. Lisboa.

Mounier, E. (1967). *Manifesto ao Serviço do Personalismo*. Livraria Morais Editores. Lisboa. (Trabalho original publicado em 1936).

Nóvoa, A. (coord.) (1992). *As Organizações Escolares em Análise*. Instituto de Inovação Educacional e Autores. Lisboa.

Pacheco, J. (2000). Escola dos sonhos existe há 25 anos em Portugal. *Portal Educacional*, Entrevista por Vitor Casimiro, 07/11/2000. Recuperado em 2011, Janeiro, de <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0043.asp>

Pacheco, J. (2008). *Escola da Ponte. Formação e Transformação da Educação*. Editora Vozes.

Pacheco, J. (2009). Lições da Ponte. *Revista Educação*, edição 146, 2009, Junho. Recuperado em 2011, Março, de <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?codigo=12706>

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications. Newbury Park, Califórnia.

Pessoa, F. (1986). *Obra Poética e em Prosa*. António Quadros (organização, introdução e notas). Volume II. Lello & Irmão – Editores. Porto.

Redford, D.T. (2006). Entrepreneurship Education In Portugal: 2004/2005. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 12 (1), 19-41.

Rogers, C. (1985). *Tornar-se Pessoa*. Moraes Editores. Lisboa.

Schumacher, E. F. (1985). *Small is Beautiful: um Estudo de Economia em que as Pessoas Também Contam*. Publicações D. Quixote. Lisboa.

Schwartz, B. & Sharpe, K. (2010). *Using Our Practical Wisdom*. Conferência TED. Recuperado em 2011, Janeiro 2, de http://www.ted.com/talks/barry_schwartz_using_our_practical_wisdom.html

Steiner, R. (1997). *Discussions with Teachers*. Foundations of Waldorf Education. Anthroposophic Press. Nova Iorque.

Tuckman, B.W. (2002). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa.

UNESCO. Asia and Pacific Network for International Education and Values Education - APNIEVE (2002). *Learning to be: A holistic and integrated approach to values education for human development*. Bangkok.

Wilson, F., Kickul, J., Marlino, D. (2007). Gender, Entrepreneurial Self-Efficacy, and Entrepreneurial Career Intentions: Implications for Entrepreneurship Education. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31 (3), 387-406.

Wu, S. & Jung, J.Y. (2008). Is Non-Traditional Entrepreneurship Training Helpful to Nascent Entrepreneurs? Yes and No. *Journal of Entrepreneurship Education*, 11, 43-52.

Xavier, L.N. et al. (2005). *Escola, Culturas e Saberes*. Sociedade Brasileira de História da Educação. Rio de Janeiro.

Zahra, S.A. et al. (2009). A Typology of Social Entrepreneurs: Motives, Search Processes and Ethical Challenges. *Journal of Business Venturing*, 24, 519–532.

(Outros) Endereços de Internet Consultados

<http://infed.org/thinkers/et-krish.htm> (consulta em 25.01.2009);

http://jkrishnamurti.com/krishnamurti-teachings/search-result-advanced.php?select_media=null&search_input=flowering (consulta em 24.11.2010);

<http://k12academics.com/educational-philosophy/holistic-education/philosophical-framework> (consulta em 14.12.2010);

<http://lookwayup.com/free> (consultas entre Setembro de 2009-Março de 2011);

<http://moodle.escoladaponte.com.pt/> (consulta em 03.2011);

<http://pontempreendedora.blogspot.com> (consulta em 01.12.2010);

http://portal.eb1-ponte-n1.rcts.pt/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=25&Itemid=2 (consulta em 28.03.2011);

<http://portugal.ja-ye.org>. (consulta em 02.11.2010);

<http://pt.bab.la/dicionario> (consultas entre Setembro de 2009-Março de 2011);

<http://sitio.dgidc.min-edu.pt/cidadania/Paginas/empreendedorismo.aspx> (consulta em 30.05.2010);

<http://www.escoladaponte.com.pt/document/Perfil%20IniciConsold.pdf>;
<http://www.escoladaponte.com.pt/document/Perfil%20Consold%20Aprof.pdf>;
<http://www.escoladaponte.com.pt/document/Perfil%20Aprof.pdf>
(consulta em 28.03.2011);

<http://www.escoladaponte.com.pt/html2/portug/projecto/instrume/assemble.htm> (consulta em 22.03.2011);

<http://www.jiddu-krishnamurti.net/en/1961/1961-08-08-jiddu-krishnamurti-7th-public-talk> e <http://www.jiddu-krishnamurti.net/en/1960/1960-02-14-jiddu-krishnamurti-1st-public-talk> (consulta em Março de 2011).