



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PEDADOGIA SOCIAL EM ÂMBITO ESCOLAR

Relatório Reflexivo apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Maria de Fátima Quintela Moreira Sampaio e Melo

Porto, Julho de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTIGUESA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PEDAGOGIA SOCIAL EM ÂMBITO ESCOLAR

Relatório Reflexivo apresentado à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação

- Especialização em Pedagogia Social -

Maria de Fátima Quintela Moreira Sampaio e Melo

Trabalho efectuado sob a orientação de

Professor Doutor Joaquim Azevedo

e co-orientação de

Mestre José Luís Gonçalves

Porto, Julho de 2012

Índice

1.1- Resumo.....	2
1.2- Abstract.....	3
1.3- Introdução.....	4
2.1- Percurso Pessoal, Social e Axiológico.....	11
2.1.1- Percepção das questões educativas.....	12
2.1.2- Encontro com as novas pedagogias.....	17
2.2- Importância da Escola na construção da estrutura do “Eu”.....	30
2.2.1- Sentido da origem da escola.....	30
2.2.2- Construção do carácter do aluno na escola.....	40
2.3- Percurso de desenvolvimento ensino-aprendizagem.....	50
2.3.1- O trabalho com as crianças e jovens.....	61
2.3.2- O papel do professor e a participação das crianças/alunos.....	67
2.4- Percurso do desenvolvimento profissional ao longo da vida.....	72
2.4.1- Formação de professores.....	76
2.4.2- O contributo do mestrado no meu desenvolvimento profissional....	85
3- Conclusão.....	91
4- Referências Bibliográficas.....	100

1.1. Resumo

Este trabalho em forma de Relatório Reflexivo apresenta o meu percurso pessoal e profissional de professora no ensino do segundo e terceiro ciclos.

A introdução trata da importância do acto reflexivo na actividade de professora, bem como faz menção aos autores que elaboraram estudos sobre a “reflexão”.

O cerne do trabalho, na primeira parte, consiste na descrição do meu percurso pessoal, social e axiológico, a percepção das questões educativas actuais, o encontro com os novos pedagogos; na segunda parte, a importância da escola na construção do “Eu” (dos alunos), abordando o sentido da origem da escola, e o seu papel na construção do carácter do aluno; na terceira parte, abordo o percurso do desenvolvimento ensino-aprendizagem, com o trabalho com os alunos, o papel do professor e a participação dos mesmos; por fim, na quarta parte, descrevo o percurso do desenvolvimento profissional ao longo da vida, abordando a formação de professores e o contributo do mestrado na profissão.

A necessidade de formação ao longo da vida fica evidenciada no decurso da elaboração deste Relatório. Hoje é necessário ter consciência que é um direito mas também um dever do professor, ter uma formação actualizada, contínua e de acordo com as exigências do nosso tempo. A sua formação e actualização ao nível de conceitos e das práticas, reflectir-se-á na sua intervenção ao nível do trabalho com a comunidade escolar, bem como ao nível do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

1.2. Abstract

This work is in the format of a Reflective Report presenting my personal and professional course as a teacher of the second and third cycles.

The preface section targets the importance of the teacher's reflective act, and mentions the authors that elaborated studies on the subject.

The core of this work, in the first part, is a description of my personal, social and axiologic course, and the perception of educational questions, and the encounter with the today's pedagogues; in the second part, the importance of school in the construction of the "self" (of pupils), addressing the meaning of the school's origins and its role on the pupil's character construction; the third part, focuses on the development of the teaching-learning process, the work with the pupils, the teacher's role and the pupils participation; at last, in the fourth part, I describe my life long professional development, addressing the teacher training and the Master of Education contribution to the teacher profession.

The need for life long training is evident in the course of preparing this Report. It is now necessary to be aware that it is a right and a duty of a teacher, to keep its training updated, continuously and in accordance with the requirements of his time. His training and updating of concepts and practices, will be reflected on its intervention in terms of working with pupils, as well as to the level of its personal and professional development.

1.3. Introdução

As razões que me levam a escrever este relatório reflexivo, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Pedagogia Social, que considero como uma oportunidade de excelência para expor os conteúdos do meu pensamento, percepções e experiência profissional, estão ancorados no meu próprio processo de aprendizagem enquanto mulher, professora e cidadã, preocupada com o futuro dos nossos jovens alunos.

Bem patente nesta linha de pensamento foi Desidério Erasmo de Roterdão (1467-1536), humanista cristão, filósofo, teólogo e educador, conselheiro do imperador Carlos V, quando se expressou com a frase “*a principal esperança das nações, reside na educação da sua juventude*” (Erasmo,1992) mostrou em concreto, a importância fundamental para qualquer nação, do ensino e da educação da juventude. Em Julho de 1512, foi publicado em Paris um plano de estudo chamado *De Ratione Studii* (Sobre um Plano de Estudo), que Erasmo escreve para meninos de catorze e quinze anos, propondo um método de ensino fruto da sua experiência pedagógica.

É a reflexão na maior parte das vezes, uma actividade solitária e isolada, mas é também colectiva, preferencialmente. Cabe ao reflexivo atentar para o movimento dos acontecimentos na escola à sua volta e reverter em proveito do estudo que desenvolve. As pessoas com quem se debatem problemas, estudos, questões académicas e se trocam ideias e de quem se recebem informações tornam-se, assim, fundamentais para que a actividade reflexiva solitária do professor deixe de sê-lo e se transforme em caminhada cada vez mais profícua.

A reflexão sobre a actividade de professor/a, deve ser um dos temas mais utilizados no contexto da formação dos professores, especialmente desde a publicação dos estudos de Donald Schön (1983) sobre o profissional reflexivo. Observa-se o resgate da importância da reflexão, cujas origens remontam à antiguidade, desde que a humanidade a percebeu como um elemento fundamental para o desenvolvimento pessoal e colectivo. Actualmente, a reflexão tem sido “redescoberta” numa dimensão integradora

da prática, por diversos autores, como o já mencionado Schön, 1983; Kemmis, 1985; Alarcão, 1996; Oliveira e Serrazina, 2002, entre outros.

Este trabalho reflexivo que agora propomos, pretende mostrar um pouco o meu percurso profissional e pessoal, que são indissociáveis, e a necessidade que fui sentindo ao longo do tempo, de uma formação mais aprofundada e epistemologicamente sustentada, reflectida e consciente que fosse espelho de uma realidade educativa, social e tecnológica que está em constante transformação.

Destaco ainda, as pesquisas de novas correntes pedagógicas e os respectivos pedagogos, propondo novas concepções e abordagens às aprendizagens que fui acumulando com a minha experiência e que são parte importante de todo o meu processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Para Oliveira e Serrazina (2002) uma “prática reflexiva” dá aos professores oportunidades para o seu desenvolvimento. Ao reflectirem sobre as práticas, os professores desenvolvem novas maneiras de pensar, de compreender, de agir e de equacionar os problemas da prática, conferindo-lhes uma maior lucidez sobre si próprios, sobre as suas propostas curriculares e os contextos em que se inserem. Para estas autoras, a prática reflexiva envolve um questionamento activo, persistente e cuidadoso de qualquer crença ou prática à luz das razões que a sustentam e, em simultâneo, tem em conta as consequências a que esse questionamento pode conduzir. Falar então de prática reflexiva em educação, é falar de professores que analisam regularmente os seus pressupostos, crenças e os resultados das suas acções e que abordam todas as situações, assumindo uma atitude de que podem sempre aprender algo de novo.

Numa prática reflexiva os professores, devem procurar compreender continuamente a sua própria acção ou intervenção educativa, os seus métodos de ensino escolhidos e o impacto que estes têm na aprendizagem dos seus alunos, assim como devem encetar deliberadamente esforços para visualizar as situações de ensino-aprendizagem criadas, segundo diferentes perspectivas. Neste cenário, uma prática reflexiva, envolve pensar nas consequências que o ensino tem não só nos efeitos académicos e do auto-

conceito do aluno, mas também em termos políticos, isto é, quais são os efeitos do ensino nas oportunidades de vida dos diversos alunos (Oliveira e Serrazina, 2002).

Para Donald Schön (1983), existe a reflexão na acção, a reflexão sobre a acção e a reflexão sobre a reflexão na acção, sendo que as duas primeiras são separadas apenas pelo momento que acontecem: a primeira ocorre durante a prática e a segunda depois do acontecimento da prática, ou seja, quando a acção é revista e analisada fora do contexto. É nessa reflexão sobre a acção que tomamos consciência do conhecimento elaborado e reformulamos o pensamento na acção tentando analisá-la, percebendo que é um acto que exige esforço, descentração e método. A terceira, ou seja, a reflexão sobre a reflexão na acção, é aquela que ajuda o profissional a desenvolver-se e a construir a sua forma pessoal de conhecer. Trata-se de olhar retrospectivamente a acção, reflectir sobre o momento da reflexão na acção, ou seja, o que aconteceu, o que se observou e através de que lentes epistemológicas, qual o significado atribuído e que outros significados podemos atribuir ao que aconteceu.

Para além disto, Schön (1983) argumenta que, a partir da observação das práticas profissionais, a conversa reflexiva que ocorre durante a acção junto com outros participantes ou colegas (trabalho em grupo) é o centro da reflexão sobre a prática, e que essas conversas reflexivas podem colaborar e contribuir para tomada de decisões, compreensão e troca de conhecimentos e experiências. A reflexão surge associada ao modo como se lida com os problemas da prática, à possibilidade da incerteza, estando aberta a novas hipóteses, dando forma a esses problemas e descobrindo novos caminhos, chegando então às soluções.

Também segundo Oliveira e Serrazina (2002), o professor investigador tem de ser um professor reflexivo, mas essa é uma condição necessária e não uma condição suficiente, isto é, na investigação a reflexão é necessária mas não basta. Na verdade, a reflexão pode ter como principal objectivo fornecer ao professor informação correcta e autêntica sobre a sua acção, as razões para a sua acção e as consequências dessa acção; mas essa reflexão também pode

apenas servir para justificar a acção, procurando defender-se das críticas e justificar-se. Assim, a qualidade e a natureza da reflexão são mais importantes do que a sua simples ocorrência.

Oliveira e Serrazina (2002), considera que o professor investigador deve ter tempo para investigar as suas teorias de acção. Para isso, tem de começar por explicar as suas teorias defendidas (o que dizem sobre o ensino) e as suas teorias em uso (como se comportam na sala de aula) (Oliveira e Serrazina, 2002). Só avaliando as compatibilidades e incompatibilidades que existem entre estes dois elementos da sua teoria de acção e os contextos nas quais ocorrem, o professor será capaz de aumentar o seu conhecimento do ensino, dos contextos e de si próprio como profissional. Pode dizer-se que a reflexão contribui para a consciencialização do papel e da acção do professor, das suas teorias subjectivas mobilizadas, ou seja, das teorias pessoais que enformam a sua acção.

O professor reflexivo desenvolve a prática com base na sua própria investigação-acção num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias da educação em relação às quais o professor deve manter uma perspectiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém reflexivo que conduz a transformações e a investigações futuras.

A tomada de decisões consciente é um dos atributos que, de um modo geral, se considera pertencer ao professor reflexivo. Esta tomada de decisões tem por base um corpo de conhecimentos sólidos, que o professor reinterpreta de acordo com cada experiência que vive. A intuição, a sensibilidade, as questões éticas e a consciência sociocultural são outros aspectos referidos na literatura como constituintes do movimento da prática reflexiva (Oliveira e Serrazina, 2002).

Uma das orientações da Comissão Europeia (2007) para a área da educação, diz-nos que os professores deverão ser capazes de:

- *reflectir sobre a sua prática docente de forma sistemática;*
- *efectuar estudos ou investigação com base na sua prática docente;*

- *integrar na sua prática docente os resultados dos estudos realizados, tanto de carácter académico como baseados na prática docente;*
- *avaliar a eficácia das suas estratégias de ensino e as modificar em conformidade;*
- *realizar uma avaliação das suas próprias necessidades de formação.*

A pesquisa valida ou critica o trabalho da sala de aula do professor e considera importante a interação professor/aluno como fonte de informação da aprendizagem e do ensino (Oliveira e Serrazina, 2002),

É no trabalho reflexivo do professor, que como ser humano, quando não se repensa, quando não se questiona, quando não recicla conhecimentos ou não se reorganiza, ele se abandona a si mesmo – desiste de si como profissional, pois não interioriza, ainda que tenha cultura e realize múltiplas actividades sociais (Cury, 2007).

Há muito que a educação formal vem sendo praticada com uma única preocupação: o conhecimento. Na escola ensina-se tudo o que está relacionado com o conhecimento, dando-se a designação de instrução. É lá que os alunos vão aprender as regras gramaticais, as operações matemáticas, os acontecimentos históricos, os elementos químicos, as leis da física, entre outros. De facto, a educação é formal. Dela o aluno pode sair como uma verdadeira enciclopédia, com informações sobre quase tudo. Quase tudo, pois a questão central do processo educativo do ponto de vista das finalidades da educação, que é a formação como ser humano, termina, não raras vezes, por ficar esquecida.

A dicotomia existente entre conhecimento formal e vida é de uma evidência absoluta. O que se aprende na escola, parece não se relacionar com o vivido: o que é pior, o aluno que tem na escola um dos seus primeiros passos de socialização, passa por esta instituição numa boa parte a sua vida e com raras excepções, recebe uma formação que visa o desenvolvimento enquanto pessoa e cidadão. Não é que a escola deva descuidar-se da transmissão do conhecimento. É que o conhecimento, é apenas uma parte e não o todo da formação humana.

Só pela prática reflexiva sobre os métodos e estratégias pedagógicas usadas e pelos resultados académicos alcançados pelos alunos, é que se pode procurar caminhos alternativos de ensino e de aprendizagem, sobretudo com a ajuda das novas gerações de investigadores, tais como Howard Gardner e as Inteligências Múltiplas e a Neurociência Cognitiva (a nova ciência da mente e da consciência que estuda os mecanismos cerebrais e/ou sistemas de neurológicos), área em que o investigador e neurologista António Damásio está na linha da frente das investigações e descobertas, já com resultados positivos e muito promissores para as ciências da educação.

Prosseguindo, dividi o trabalho em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, apresento um resumo e uma introdução ao trabalho, onde exponho brevemente a importância da “reflexão” como trabalho vital na *práxis* do professor.

O segundo capítulo está dividido em quatro partes.

Na primeira parte, abordo o *Percurso pessoal, social e axiológico*, as origens da minha formação e percepção do mundo do ensino e da educação para as crianças e jovens, pelo qual eu também passei e da influência que teve em mim, a percepção das questões educativas e a pesquisa e encontro com os novos pensadores na área da Pedagogia. Menciono um vasto mundo descoberto e a descobrir das pedagogias preconizadas nas últimas décadas, utilizando áreas de saber predominantes, como a psicologia, a antropologia e a sociologia.

Na segunda parte, *A importância da Escola na Construção do “Eu”*, abordo a real importância da escola, na perspectiva educacional, psicológica, social e académica, na formação e construção do “Eu” (faz sobressair o seu carácter) de todos os alunos, onde exponho o sentido da origem da escola e a construção da personalidade do aluno.

Na terceira parte, *Percurso do desenvolvimento ensino-aprendizagem*, abordo a questão do processo construtivo do ensino-aprendizagem, o trabalho directo com crianças e jovens alunos, tipo de pedagogia utilizada, o papel do professor e a participação dos alunos no processo do ensino-aprendizagem. A

reflexão, ao longo desta parte, salienta como fui evoluindo ao longo do tempo, que estratégias e pedagogias utilizei para me adaptar e responder à realidade educativa.

Na quarta parte, *Percurso do desenvolvimento profissional ao longo da vida*, abordo reflexivamente a importância da experiência profissional como professora, a formação de professores e tudo o que envolve esta questão e o contributo do mestrado no meu desenvolvimento profissional, o aprofundamento dos meus conhecimentos e desenvolvimento de competências que acrescentaram valor à minha formação inicial.

No terceiro capítulo, a conclusão, refiro os aspectos mais importantes de cada ponto do trabalho, os planos de formação futura bem como a importância da formação ao longo da vida.

No quarto e último capítulo, a bibliografia, faço referência aos vários autores e respectivas obras que sustentam o meu relatório reflexivo.

2.1. Percurso Pessoal, Social e Axiológico

Tive um percurso normal na minha formação académica, com a entrada na Escola Primária, e passagem para o Liceu. Depois do 5º ano do Liceu (actual 9º ano de escolaridade) frequentei e terminei o 6º e 7º anos na área de Histórico-Filosóficas.

Os meus pais consideraram que deveria aproveitar a oportunidade de ingressar na vida activa num trabalho administrativo, como secretária de administração numa empresa de navegação comercial, o que fiz, frequentando ao mesmo tempo o Curso de Secretariado e Administração e outros cursos intensivos desta área profissional.

Como pessoa e como cristã, premeio na vida a verdade, lealdade, solidariedade, partilha, honestidade, tolerância, na entreaajuda e na liberdade de opções, princípios e valores. Como membro participante da comunidade paroquial, fui convidada para dar Catequese, o que me levou ao contacto directo com as crianças e à descoberta de que era essa a área que me preenchia a alma, pelo que logo decidi frequentar o Curso de Ciências Religiosas da Torre da Marca (Diocese do Porto) durante três anos e que terminei em 1995, tendo como professores D. António Marto (Antropologia Teológica), D. António Taipa (Ressurreição de Jesus), Frei Joaquim Monteiro (Teologia Dogmática), Frei Bernardo (Psicologia), Frei Herculano Alves (Salmos), Dr. Alfredo Soares (Mistério de Deus), Dr. José António Godinho Bastos (Sagrada Escritura), Dr. António Marques (Filosofia) e todos os outros que não citando os nomes me levaram a um aprofundamento e uma nova dimensão de ser cristã.

Entretanto tinha já frequentado outros cursos profissionais, como por exemplo, artes florais e decoração, mediação de seguros, tendo depois de acabado o Curso de Ciências Religiosas, tomado a decisão de fazer e concluir o meu curso superior de História. No quarto ano do curso de História na Universidade Aberta, foi-me dada a oportunidade de leccionar EMRC na Diocese de Beja.

Esta nova experiência foi o encontro comigo mesma e, como sempre, tive um sentido reflexivo sobre o que me rodeava, fui começando a observar e a perceber os problemas novos que estavam a acontecer no ensino, bem como a continuação de certos aspectos do sistema de ensino, que continuavam como no meu tempo de aluna. Isto levou-me a optar, nas cadeiras opcionais do meu curso de História, por escolher Sociologia Geral, Sociologia da Família, Métodos e Técnicas da Educação, Problemas Sociais Contemporâneos, Comunicação Educacional, Didáctica e Psicologia Social, cadeiras onde procurava compreender e conhecer mais profundamente a questão que me sensibilizava, o ensino e educação das crianças e jovens de hoje e seus problemas, as necessidades pedagógicas actuais, a psicologia, as didácticas e a sociologia ou seja, o conhecimento aprofundado para poder trabalhar os alunos, não só na área curricular mas a sua ontologia, procurando conhecê-los holística e socialmente.

2.1.1. Percepção das questões educativas

Pelas análises e percepções que fui tendo junto das crianças e jovens de seus problemas paroxísticos, apercebia-me, de onde provêm os desconfortos, os desinteresses e a perda da espontaneidade, ou quando levantam a mão num anfiteatro ou em reuniões de trabalho ou não participam. É que as crianças desde o primeiro dia que entram na escola, deveriam descobrir o prazer de expressar os seus pensamentos mas é-lhes imposto na sala de aula um silêncio antipedagógico que castra o debate de ideias.

Cury (2008) também se questiona: *“De onde vem o medo de enfrentar novos ambientes e novos desafios? De onde surge a necessidade compulsiva de controlar os outros e de impor as suas próprias ideias? De onde brota a necessidade neurótica de ter sempre razão? E a famosa “branca” que ocorre na memória quando somos confrontados, as fobias aos exames, o desinteresse? Tudo isto tem origem nas zonas de conflitos. Muitas delas são produzidas ou desenvolvidas no inocente ambiente das salas de aulas”* (Cury, 2008: 136).

As causas são, na maioria das vezes, todo um sistema pedagógico obsoleto que não trabalha ontologicamente os alunos, pois que não é sensível

à “individualidade” de cada criança/jovem. Não por falta de sensibilidade em muitos casos, mas porque o sistema pedagógico consiste, ainda na sua grande maioria, no professor dar aulas, explanando a matéria curricular em transmissão oral, de acordo com o pré-estabelecido pelos meandros políticos, usando os livros curriculares e com a preocupação máxima do cumprimento do programa, não havendo diálogo com os alunos nem espaço para levantar dúvidas ou questões sendo, pois, muitas vezes as aulas monótonas, monocórdicas, sem emoção. Os alunos não têm uma “identidade”, porque os programas ignoram essa faceta do ser. É curioso que a nossa identidade seja completamente ignorada pelos programas de instrução. Podemos perceber alguns aspectos do homem biológico em Biologia, alguns aspectos psicológicos em Psicologia, mas a realidade humana é indecifrável (Morin, 2000).

Também Joaquim Azevedo escreve sobre este assunto, dizendo que, *“As escolas, as salas de aula, aqueles alunos, professores, pais e autarquias em concreto, onde tudo se passa, não contam. Elas devem limitar-se a cumprir as normas que emanam de um outro lugar”* (Azevedo, 2009:18).

Sentia que era necessário, quando tivesse a oportunidade de me apresentar aos alunos e com eles trabalhar, ter uma nova e diferente comunicação, de partilha, de edificação. No tempo, reclamava-se que se olhasse para outros horizontes, que muitos teimam em não querer ver (Azevedo, 2009).

Nas escolas, nunca se ensina sobre como compreender uns aos outros, como compreender colegas, vizinhos, parentes, a sociedade em geral. A grande inimiga da compreensão é a falta de preocupação em ensiná-la (Morin, 2000).

Quando iniciei a minha missão profissional como professora do ensino básico e secundário, passei a ter um contacto directo com a realidade e o mundo das crianças e jovens e aí, percebi pela evidência, que as crianças e os jovens de hoje são absolutamente diferentes das gerações anteriores.

As crianças, hoje, representam o nascimento de uma nova sociedade, uma nova espécie, um alerta ao ser humano que se autodestrói na voragem e na vertigem do consumismo, da tecnologia, do egoísmo, auto-suficiência, secularismo, na competitividade. Elas trazem as bases de honestidade (não aceitam as injustiças), cooperação (são solidárias) e amor (são afectuosas) e, principalmente, precisam muito de afecto. Quando atingirem a fase adulta, o nosso mundo será diferente do que é hoje (Leal, 2005). As crianças não aceitam a imposição nem o autoritarismo, têm grandes dificuldades em aceitar a autoridade absoluta, sobretudo aquela que não dá explicações nem alternativas e que não mostra a raiz da questão, recusam a manipulação, a falsidade e a desonestidade, muito menos os velhos truques de disciplina que os pais, professores e sociedade tentam impor, procurando inculcar-lhes sentimentos de medo e culpa.

Nas escolas, colégios e outros centros educativos sobretudo dentro das salas de aulas, os alunos não correspondem, nem respondem, aos métodos de ensino tradicional. Pelo contrário, aprendem de forma reflexiva, criativa, participante e não através de memorização. Perante os métodos antigos de ensino, dispersam-se com grande facilidade durante as aulas clássicas, fechando-se e parecendo ausentes, sem progressão na aprendizagem, aparentando o DDA (Distúrbio do Défice de Atenção) (Leal, 2005). Não é de estranhar, então, que muitas crianças sejam classificadas como «crianças-problema». Na maioria das vezes não se adaptam a escolas tradicionais e são estigmatizadas, vistas como portadores de distúrbios comportamentais ou de aprendizagem (Leal, 2005). Fundamentalmente porque os jovens querem ser participantes, sujeitos dialógicos da sua aprendizagem.

Esta questão, também é analisada pelo psiquiatra Daniel Sampaio (2011), relativamente ao insucesso escolar dos jovens, os “chumbos” e toda a problemática inerente às dificuldades de aprendizagem, dizendo que “o problema é que as crianças e jovens de hoje, nascidos sob a influência da internet, não se contentam em estar calados durante 90 minutos a ouvir o professor a «dar a aula»: querem participar, contribuir para a construção da sua aprendizagem, pesquisar, encontrar respostas para o mundo à sua volta” (Sampaio, 2011:72).

Contudo, deixa-nos um caminho peculiar, que implementado teria, necessariamente, resultados benéficos, dizendo:

“O esforço deve ser centrado na detecção precoce dos alunos com dificuldades de aprendizagem, bem como na formação especializada de professores. O primeiro ciclo é o território crucial para compreendermos onde devemos actuar: as escolas deveriam ter professores com competências específicas para lidar com as dificuldades de leitura e na matemática, trabalhar em colaboração com outros colegas e com recurso a técnicos de saúde mental. Sabe-se hoje que o adiamento da intervenção em áreas tão decisivas como o texto e os números, tem como consequência uma cascata de dificuldades nos anos seguintes, onde as tentativas de aulas de apoio ou as reprovações a pouco conduzem. (...) E muito se conseguiria também se a música, o desporto e o teatro fossem organizados em todas as escolas, porque poderiam conduzir a experiências de sucesso em alunos desmotivados” (Sampaio, 2011:74).

Conforme refere Isabel Baptista (1998), «*a primeira lição do educador, está mesmo na sua presença*» (1998:79). É na relação com o outro, que educador e educando se complementam e há partilha de saberes e de emoções.

Para que haja espaço para o outro ser o que é, para que o diálogo flua livremente, é necessário sair de si e dar-se. Dar é amar e amor é a primeira e principal vocação do ser humano, ou deveria ser...

A minha formação profissional é indissociável da pessoal, por isso, sempre as pautei pelo ensinamento do “Mestre dos mestres” utilizando uma matemática invulgar: quem divide, aumenta. Só quem tem o prazer de dividir aquilo que tem de melhor, consegue somar. Entrega e disponibilidade, oferecendo tempo e total atenção a todas aquelas crianças e jovens que procuram formar o seu intelecto e espírito.

Como educadora nunca procurei transformar os alunos num depósito de informações e conhecimentos, mas estimular o seu apetite intelectual, animando-os a “digerir” principalmente a analisar e discernir essas informações e conhecimentos.

A minha percepção do ensino ineficaz, começou pela percepção das grandes alterações sociais que se produziram pelos anos 80 do século XX. A importância da sociedade na educação é óbvia, já que é para produzir

cidadãos capacitados para viver em sociedade que, em grande medida, os sistemas educativos existem e são financiados (Pereira, 2007).

O exercício de análise da sociedade, nos seus vários aspectos, particularmente das tendências e em especial as actuais, reveladas pela ciência descritiva que se ocupa da sociedade é a sociologia. Foi especialmente importante debruçar-me sobre a transição que actualmente se observa entre a Sociedade Industrial e a Nova Sociedade (Pereira, 2007), designada de várias maneiras por diversos autores: *Sociedade da Informação*, *Sociedade do Conhecimento*, *Sociedade de Risco*, *Sociedade Pós-Industrial*.

Embora historicamente só se localize o aparecimento da *Revolução Informacional* nos anos 70 do século XX, costumam-se distinguir três períodos na transição entre a *Sociedade Industrial* e a *Sociedade Pós-Industrial* ou de *Informação*, segundo Duarte Pereira (2007):

(i) desde os fins dos anos 40 do século XX, a sociedade começou a inspirar-se num novo tipo de economia baseada na informação, suportada pelas ideias de Schumpeter (1942 *apud* Pereira, 2007), que foram, progressivamente, substituindo as de Lord Keynes (1936 *apud* Pereira, 2007);

(ii) desde os anos 60 do século XX, começou a considerar-se a sociedade como *Pós-Industrial* ou *Sociedade de Serviços*;

(iii) desde os anos 80 do século XX, começou a discutir-se a mudança da sociedade da modernidade para outra situação que se convencionou designar por Alta Modernidade. A descrição dessa mudança foi muito alimentada pelas utopias e especulações numa forma ensaísta ou literária, mas foi apenas abordada cientificamente por alguns cientistas sociais eminentes como Giddens (1984 *apud* Pereira, 2007), Beck (1992 *apud* Pereira, 2007), Habermas (1989 *apud* Pereira, 2007) e Castells (2000 *apud* Pereira, 2007), que mostraram maneiras diferentes e recorrendo a terminologias também, por vezes, distintas a relação entre mudanças sociais, a ideologia e o conhecimento – a Ciência – de um modo particular, no que se convencionou chamar a Alta Modernidade do Mundo Ocidental. Isto aconteceu também na Economia (Schumpeter, 1942 *apud* Pereira, 2007).

Em síntese, algumas dessas teorias, tiveram particulares implicações na mudança do sistema educativo e importantes consequências no mesmo.

2.1.2. Encontro com os novos pensadores pedagógicos

Constatando que os métodos usados pela pedagogia tradicional, não são frutuosos junto dos alunos de hoje, era imperioso da minha parte procurar e estudar novos métodos pedagógicos que fossem mais eficazes e tivessem a adesão e proveito para os alunos.

Na minha pesquisa e estudo, procurei autores e pensadores pedagógicos que se constituíssem numa ontologia da relação ou antropologia filosófica, que fossem significativos para os seres humanos em formação, que fossem capazes de captar as subtilezas e os meandros da vida existencial e como isso deve ser trabalhado numa educação humanista. Foram preponderantes no meu estudo, autores e obras de Comenius, Lev Vygotsky, Jean Piaget, Jacques Delors, Paulo Freire, Philippe Perrenoud (principalmente), Waldorf, Edgar Morin, Howard Gardner e na área da História da Pedagogia e da Educação, Casimiro Amado, entre outros que citarei.

Assim, colocava-se como questões-chave as manifestações culturais, as práticas quotidianas, o universo simbólico dos sujeitos no processo educacional, que deve primar por um diálogo entre referências culturais (interculturalidade) a fim de que seja livre, democrática, justa e que possibilite o desenvolvimento das capacidades múltiplas dos seres humanos: cognitiva, afectiva, estética, política e ética.

Conhecer e aprofundar o estudo sobre a filosofia educacional humanista, relacionada com a filosofia do diálogo, tornou-se uma questão de fundo bem como suas implicações pedagógicas, didácticas, psicológicas e cognitivas para os alunos.

Um modelo que me cativou de forma preponderante, foi a “educação dialógica e participativa do aluno”, de Paulo Freire (1996) que teria certamente benefícios pedagógicos para os mesmos. A prática educacional deve despertar os alunos e direccioná-los para caminhos mais solidários, considerando suas relações em convívio com a sociedade (Albuquerque, 2003). É uma exigência

actual para que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a mudá-lo na busca de condições de vida plena para todos.

Nas relações sociais actuais que permeiam a escola, não se concebe mais a transmissão-assimilação de verdades acabadas, que forma sujeitos individualistas e alienados, competitivos, ao serviço da hegemonia dominante que predomina sobre a estrutura social que aí se apresenta. O modelo tecnicista não serve mais à sociedade contemporânea, visto que os propósitos de ensinar exigem convicção de que a mudança é possível (idem, 2003).

A mudança é necessária na prática educativa, de modo que possa levar o educador/professor a consciencializar-se de que é condição *sine qua non* reformular práticas educacionais existentes, visando a melhoria na qualidade da educação como um todo. Isto indica que a mudança não é apenas para superar a ineficiência do ensino, mas serve para transformar e construir outros caminhos e saberes indispensáveis à acção do educador consciente e crítico sobre o seu saber-fazer educativo, não esquecendo o saber-ser/estar.

Considera Cícera Albuquerque (2003) que a proporção extraordinária com que as práticas docentes se vêm repercutindo no campo das discussões académicas e educacionais, é uma questão abrangente, e à medida que vai sendo esclarecida, ela toma uma dimensão mais humana, fazendo com que haja uma aproximação entre a escola e a sociedade.

As exigências para o ensino nos seus aspectos fundamentais, para uma prática educativa de sucesso que resulte num processo eficaz da aprendizagem na educação básica e secundária, bem como para a educação em geral, devem ser ressaltados, para que este sucesso tenha reflexo no processo de aprendizagem discente e para que se ampliem as discussões, a fim de consciencializar os educadores/professores, articuladores das políticas educativas e demais interessados, sobre a importância do saber ensinar dentro do contexto escolar.

Por isso, procuramos identificar, sob o olhar dos autores mencionados e em função de nossas observações em campo que, de facto, não se aceita que ao educador passem despercebidas as exigências necessárias, ao acto de

saber ensinar, que se dá na mediação desse educador com os conteúdos e os discentes, que deverão aprendê-los para que, possam dar significados concretos mediatizados pelo mundo, como sujeitos históricos-sociais. É a prática bem sucedida do professor que conduz o aluno, direccionando-o pela trajectória de um processo, no qual construirá os seus conhecimentos com base na sua reestruturação psico-cognitiva e social (como tal, a avaliação na forma actual não cabe neste contexto).

Dessa forma, o acto de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas quotidianas docentes, de forma que também é preciso que esteja inserido o processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, aprender novas estratégias de ensino e mecanismos de reflexão (Perrenoud, 2001). Tais mecanismos apresentados por Philippe Perrenoud (2001) favorecem a tomada de consciência pelo próprio educador e são estreitamente complementares dentre si.

Assim sendo, uma prática docente crítica, desempenha um movimento dinâmico e dialéctico entre o *fazer* e o *pensar* sobre o *fazer*. Numa obra sobre os professores, Ezequiel Silva (1997 *apud* Albuquerque, 2003) nas suas reflexões questiona e afirma

“(...) agora pergunto: quantos são os professores que ao iniciarem a sua profissão ou carreira, efectivamente sabem o quê e como ensinar? Quantos são correctamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças e jovens reais, historicamente situados? Eu diria que poucos, muito poucos... devido ao carácter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos académicos e de preparação e formação de professores”. (p.5)

Concebe-se assim, que temos uma formação teórica descontextualizada do que se vive na prática educativa, a qual, frequentemente, não dá oportunidade ao docente de desenvolver condições satisfatórias para que o processo ensino-aprendizagem dos discentes tenha maiores probabilidades de sucesso.

Dessa forma, o educador precisa, segundo Paulo Freire (1996), esforçar-se para conseguir adaptar-se às divergências encontradas no seu

locus de actuação, uma vez que a sua formação não lhe deu oportunidade de ter uma teoria subsidiada pela prática docente.

Sendo assim, ensinar ou educar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Segundo Freire (1996) ensinar exige critério e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala e transmite, competência profissional, generosidade e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos educadores saber ouvir.

Paulo Freire (1996) foi enfático no discurso da “educação dialógica”, pois considera que o homem utiliza uma ferramenta que somente a ele lhe foi possibilitada pela Natureza: a linguagem. Esta, que é de carácter simbólico, em suas articulações directas com o pensamento ou razão humana, organiza as relações entre os homens e os constituem como seres. A palavra, para Freire (1996), é uma acção dialógica, uma expressão e uma elaboração do mundo que se faz pela comunicação e co-laboração. Assim, a educação do homem não pode ser considerada, verdadeiramente, a sua preparação para enfrentar o mundo com autonomia e liberdade, se a ele for negado o direito à palavra. Esta, que deve fazer-se acção e reflexão ao mesmo tempo, e que, por ser viva, é diálogo existencial, configura-se como um poderoso instrumento de mediação para a formação humana mediante a qual o homem se constitui, e constitui o mundo humanizado.

Para ensinar é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além do que ensinar o que os sistemas de ensino estabelecem. Acima de tudo, o educador deve ensinar o que os alunos precisam de saber, enquanto sujeitos situados em um determinado momento histórico, buscando, assim, despertar neles a consciência política e de cidadania. Ser professor é mais do que ensinar fórmulas e técnicas, é também educar, formar. A este respeito, Nóvoa (1992) diz que “*não devemos confundir formar e formar-se*”. Formar significa gente pensante, com senso crítico apurado, perceber e lutar pelos seus direitos e obrigações e que tenha consciência social, porque faz parte integrante da sociedade.

A arte de pensar é a manifestação mais sublime da inteligência. Todos pensamos, mas nem todos desenvolvemos qualitativamente a arte de pensar (Cury, 2009).

O maior trabalho de um professor não é fornecer respostas, mas estimular os seus alunos a desenvolverem a arte de pensar. Todavia, não há como os estimular a pensar se não aprenderem sistematicamente a perguntar e a duvidar.

Fazer perguntas é uma via para permitir a construção e a formação da personalidade da criança e jovem, de forma livre e segura, deixá-la expressar os seus pensamentos, as suas dúvidas, para que possa construir os seus juízos de valor, de modo a aprender a decidir, por si próprios (Cury, 2007).

Segundo Cury (2009), *“a arte da pergunta gera a arte da dúvida e que a dúvida rompe a prisão intelectual, abrindo horizontes do pensamento”* (p.139). Grande parte dos alunos das escolas clássicas (uniformes) não desenvolve a arte da pergunta e a arte da dúvida. Eles têm receio de perguntar, de expor as suas dúvidas e de discutir abertamente os conhecimentos que lhes são transmitidos, o que lhes pode causar inibições para toda a vida (Cury, 2009). Mesmo quando adultos, conseguirão fazer perguntas mas com um grande desconforto, principalmente quando estiveram em público.

O professor deve, sem dúvida, ter apreciação e afecto por seus alunos, sem esquecer que é educador. É preciso haver um entrosamento entre o ser profissional e o sentido de responsabilidade de cada educador para com a profissão que exerce, respeitando sempre os saberes que os discentes trazem como algo próprio da sua realidade.

O modelo educacional do século XX baseou-se na concepção mecanicista, que dividiu o conhecimento em áreas especializadas; as organizações de ensino foram padronizadas à semelhança do modelo de funcionamento das indústrias: a escola era administrada de forma autoritária; as pessoas consideradas matéria-prima a ser moldada; a aprendizagem considerada como acúmulo de informação que ocorre necessariamente na escola e não no mundo, e todos aprendem da mesma forma. Essa concepção

de educação, sociedade, escola, ser humano e aprendizagem, herdada pelo paradigma cartesiano, foi e ainda é considerado por muitas instituições e pessoas, como uma visão de mundo válida e muitos educadores e professores entendem a educação como treino adaptativo e não como formação (Imbernón, 2000): felizmente hoje já vai sendo inaceitável.

Actualmente, na sociedade do século XXI, exige-se a formação de um tipo de Homem diferente do postulado pela sociedade industrial, a constatação de que se vive num mundo complexo exige que as diversas organizações sociais, busquem através do paradigma da complexidade (Edgar Morin), compreender as relações humanas, sociais, políticas e económicas. Nesse sentido, é preciso uma educação dialógica e participativa (Imbernón, 2000). Como defende Freire (2001): *“Jamais pude pensar a prática educativa, intocada pela questão dos valores, portanto ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da beleza, isto é, da gnosiologia e da estética”* (p.14).

A evolução da sociedade marca também um processo de mudança e evolução dos saberes constituídos, semelhante processo ocorre quanto ao tratamento da educação. A sociedade industrial tinha por missão construir um tipo de homem, a educação formava então o especialista, para cumprir as exigências emergentes dessa organização social”. Imbernón (2000) considera que *“a sociedade industrial postulava a ideia do capital humano e dotava à escola o papel de educar nos valores hegemónicos e transmitir conhecimentos”* (p.28). Nesse contexto da era industrial, a escola servia como espaço para transmitir conhecimentos, baseando-se na racionalidade instrumental, na lógica cartesiana.

Krishnamurti (1982) denuncia enfaticamente a educação baseada na “formatação” do indivíduo. De acordo com ele, *“estamos como que a fabricar, segundo um modelo, um tipo de ser humano cujo principal interesse é procurar a segurança, tornar-se uma pessoa importante, ou viver deleitavelmente e com o mínimo possível de reflexão”* (p.10).

Hoje, sabe-se que muitos dos conceitos do paradigma cartesiano, estão a ser postos em causa pela comunidade científica. Diante da crise

paradigmática da ciência moderna, que privilegia a certeza, a matemática, os educadores tinham institucionalizado a leitura, a escrita e a aritmética, padronizando os testes, mas a sociedade técnico-científico-informacional requer um indivíduo bem informado e ágil, que tenha habilidades para aprender rapidamente e estar pronto para as mudanças. A escola deve procurar dedicar-se às necessidades emergentes da era da informática e não ao restabelecimento das aptidões do séc. XIX, como tal o sistema repetitivo (memória) não se coaduna.

De acordo com Imbernón (2000) “*A sociedade informacional requer uma educação intercultural quanto aos conhecimentos e aos valores, assim como a vontade de corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades*” (p.27).

Com efeito, é o diálogo e o incentivo à participação que diferencia a aprendizagem baseada nos princípios instrumental e racional, em que o especialista define o que deve e o que não deve ser estudado, à aprendizagem derivada da utilização das habilidades comunicativas. Desse modo, é indispensável ao educador compreender os diversos contextos, os diversos saberes, para instruir os educandos numa perspectiva participativa, contribuindo para formação de indivíduos actantes e conscientes da realidade.

Nessa perspectiva, aprender significa tomar consciência da realidade objectiva e da realidade subjectiva. O objectivo central da educação passa a ser a busca pelo desenvolvimento de uma consciência do ser como totalidade (educação holística), a fim de desenvolver uma consciência da realidade e de si mesmo, permitido que o estudante utilize suas habilidades de forma activa e crítica na sociedade.

Este modelo da educação dialógica, sistema de ensino aberto, participativo, envolve, além dos professores, alunos, pais e comunidade no geral: estes últimos, no entanto, têm obrigatoriamente de receber formação para participarem de uma forma consciente, pois que não é possível continuar com pais que intervêm apenas para proteger os seus próprios interesses e pouco mais que isso, usando todos os estratagemas que acharem necessários para atingirem os seus objectivos pessoais, nem que seja, por exemplo,

levantar falsos testemunhos a professores, como infelizmente tive oportunidade de constatar na vida real das escolas.

É necessário que se tenha maior autonomia e flexibilidade, em que os objectivos educacionais possam ser construídos no decorrer da constatação das necessidades básicas da comunidade. Assim, a educação, baseada no diálogo e participação, é indispensável numa sociedade democrática: valores como a liberdade, ética, humanidade, são essenciais na construção dessa pedagogia dialógica e de subjectividades independentes e criativas para, a partir desse processo educativo, voltado para a actuação democrática e responsável, se construa uma outra racionalidade.

Em outras palavras, a educação não deve centrar-se num currículo fechado, alheio ao quotidiano, deve ser um sistema aberto, para os indivíduos expressarem os seus anseios e habilidades da melhor forma possível, aceitem o outro e procurem num conjunto tripartido entre escola, aluno e comunidade, a construção de uma realidade mais favorável ao desenvolvimento integral do indivíduo e da comunidade.

Segundo Imbernón (2000) que desenvolve esta área:

“é preciso o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica que se comunique com os estudantes, que possibilite o estudante situar-se diante da realidade que vivencia, respeitando a diversidade cultural e de ideias. Aceitar a diversidade implica, entre outras coisas: facilitar a flexibilidade curricular, mudar a cultura da instituição, superar a cultura do individualismo, estabelecer relações pessoais entre professores, comunidade e alunos” (p.85).

Portanto, é necessário recuperar o sentido integral da educação, que vai além da mera transmissão de conhecimentos. O papel do educador deste século é mostrar o caminho, incentivar a busca, respeitar a diversidade, bem como, deve dispor de referencial teórico para mostrar as diferentes visões do mundo, para que o educando entenda como ocorre o processo evolutivo do saber humano e da sociedade como um todo.

Este método tornou-se preferencial para mim.

Neste percurso, descobri e encontrei outros autores, que me fizeram rever toda a minha estratégia de ensino e fontes pedagógicas. Um dos

primeiros e dos mais interessantes, foi estudar João Amós Comenius, que nasceu em Uhersky Brod, Morávia (actual República Checa) em 1592, e faleceu em Amesterdão, Holanda em 1671, professor, pastor da Igreja dos Morávios (Reforma), cientista e escritor checo (antigo Reino da Boémia) fundador da Didáctica Moderna, que no Séc. XVII deixou uma obra pedagógica de vulto e a mais emblemática, a “*Didáctica Magna*”. Particularmente interessou-se pela relação ensino-aprendizagem. Propôs um sistema articulado de ensino, reconhecendo o igual direito de todos os homens ao saber. O lema principal era que “*pode-se ensinar tudo a todos*”.

Comenius, o maior educador e pedagogo do séc. XVII produziu uma obra fecunda e sistemática com propostas à frente do seu tempo: a educação realista e permanente; método pedagógico rápido, económico e sem fadiga; ensinar a partir de experiências quotidianas; conhecimento de todas as ciências e de todas as artes; ensino unificado.

Foi um acérrimo crítico do sistema de ensino daquela época, pois considerava a escola enfadonha, severa com a disciplina a ser exercida com pancadas. Numa análise dos métodos didácticos nas escolas da sua época, considerou-os violentos, obscuros, confusos e duros, tornando a escola pouco eficiente e um local de tortura para a mente das crianças e diz-nos que,

“(…) na educação da juventude, usou-se quase sempre um método tão duro que as escolas são consideradas como espantelhos das crianças, ou as câmaras de tortura das inteligências. Por isso, a maior e a melhor parte dos alunos, aborrecidos com as ciências e com os livros, preferem encaminhar-se para as oficinas dos artesãos, ou para qualquer outro género de vida” (Comenius, 2006:147).

É um texto completamente actual e ainda à frente no Séc. XXI.

Para Comenius (2006), a educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas, por meio de objectos seriam interiorizadas e, mais tarde, interpretadas pela razão. Compreensão, retenção e práticas, consistiam a base do seu método didáctico e, por eles se chegaria às três qualidades: erudição, virtude e religião, correspondendo às três faculdades necessárias – intelecto, vontade e memória. Os fundamentos

naturais do método de Comenius: o fim é o mesmo; sabedoria, moral e perfeição (p.171); todos são dotados da mesma natureza humana, apesar de terem inteligências diversas (p.171); a diversidade das inteligências são tão-somente um excesso ou deficiência da harmonia natural; o melhor momento para remediar excessos e deficiências acontece quando as inteligências são novas (Comenius, 2006:171-172).

Entre as ideias principais de Comenius, estavam: o respeito ao estágio de desenvolvimento das crianças e jovens no processo de aprendizagem; a construção do conhecimento através da experiência; da observação e da acção e uma educação sem punição mas com diálogo; exemplo e ambiente adequado. Comenius afirmava ainda a necessidade da interdisciplinaridade, da afectividade do educador/professor e de um ambiente escolar arejado, luminoso, alegre, com espaços livres e ecológicos.

Estão ainda entre as acções propostas pelo educador checo: coerência de propósitos educacionais entre família e escola, desenvolvimento do raciocínio lógico e do espírito científico e a formação do homem religioso, social, político, racional, afectivo e moral.

Desenvolve suas principais ideias sobre educação e aprofunda um dos grandes problemas epistemológicos do seu tempo – que era o método.

O método tem como preceitos: tudo o que se deve saber deve ser ensinado; qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada na sua aplicação prática, uso definido; deve ensinar-se de maneira directa e clara; ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo de suas causas; explicar primeiro os princípios gerais; ensinar as coisas em seu devido tempo.

A obra de Comenius é um paradigma do saber sobre a educação da infância e juventude, utilizando para isso, um local privilegiado: a escola. Ele conseguiu ver na escola o que muitos ainda não viram, que a escola deve despertar nas pessoas o prazer pelo estudo, pelo conhecimento, pela vida, levando-os à *eudaimonia*, ou seja, a felicidade. Ele atribuiu à educação categorias que somente vieram a ser pensadas séculos depois, como o diálogo entre professor e aluno. Uma educação que se dava por meio do diálogo em

sala de aula, ou melhor, pela primeira vez naquela época, alguém diz que o aluno deveria ser ouvido (atitude que ainda hoje, na realidade, é muito pouco usado).

Outra questão foi axiológica, em Comenius, tratando na educação os valores como o amor, a virtude, o bem e a valorização do outro. A dimensão ecológica também foi característica do autor, enfatizando que o homem deve valorizar a natureza e não tomar posse dela, destruindo-a. Por fim, uma última categoria extraída do seu pensamento, é a universalidade do saber historicamente construído pela humanidade e que todos devem ter acesso a esse saber.

No seu tratado, Comenius abordou a importância na educação dos jovens nas salas de aulas, que deviam ser pintadas nas paredes, resumos, ilustrações de textos com os quais os sentidos, a memória e o intelecto dos alunos poderiam exercitar-se. Também a escola, por sua vez, deve ser um lugar tranquilo, bonito, bem iluminado, limpo, ornado com pinturas, retratos de pessoas ilustres, mapas, recordações históricas e/ou emblemas.

Na sua construção epistemológica, Comenius dividiu seu método em três partes distintas: a síntese, a análise e a síncrize. A síntese é o método sintético que mostra o todo, para depois compreendermos as partes. A análise é a forma correcta de chegarmos ao conhecimento mediante a distinção das partes, isto é, as partes de um objecto, inclusive as partes ínfimas. A síncrize, é o método que confronta duas ou mais ideias, ou realidades, procurando compreendê-las dentro de uma totalidade. Simplificando, significa antítese, oposição. O método sincrítico, para Comenius, consiste na acção da mente que compara uma coisa com outra, fazendo-as passar por um crivo a fim de separar, discernir o que é o melhor de todo o resto. Comenius encerra já as teorias pedagógicas aplicáveis nestes tempos modernos, o sentido prático do ensino e da educação.

Comenius é também um dos precursores do que podemos chamar de “educação dialógica” (Comenius, 2006). Deixou-nos, em poucas palavras o seu pensamento, dizendo que:

“A escola, erra na educação das crianças quando são obrigadas a estudar a contragosto (...) é imprescindível despertar nas crianças e jovens o amor pelo saber e pelo aprender (...). Nas crianças e jovens, o amor pelo estudo deve ser suscitado e avivado pelos pais, pelos professores, pela escola, pelas próprias coisas, pelo método, pelas autoridades” (Comenius, 2006:168-169).

Também foi fundamental para a minha formação e consolidação profissional, e, um abrir de novos horizontes para o ensino e formação dos alunos, o estudo do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI para a UNESCO, de Jacques Delors (1998) e colaboradores, na obra intitulada *Educação: Um tesouro a descobrir*, onde inclui o quarto capítulo, dedicado aos “Quatro Pilares da Educação” onde são apresentadas propostas que oferecem novos caminhos, visando a melhoria das práticas pedagógicas dos educadores no quotidiano da sala de aula.

Reflectindo em torno dessas recomendações, pode-se perceber que a comissão propõe uma Educação Integral do ser humano, visto que a proposta apresentada no Relatório Delors destaca mecanismos para a efectivação das relações de afectividade aliadas aos processos de aprendizagem, partindo de quatro saberes/aprendizagens fundamentais, desenvolvidos ao longo de toda a vida do educando e não apenas no período escolar ou no ambiente institucionalizado da escola. Esses quatro pilares da educação, tem as seguintes proposições:

- aprender a conhecer (aprender a aprender e exercitar “a atenção, a memória e o pensamento”, saber investigar, perceber);
- aprender a fazer (saber praticar, saber manipular, conectado com aspectos da formação profissional);
- aprender a conviver (instituir a não-violência, construir projectos comuns, saber colaborar, sociabilizar);
- aprender a ser (pensamentos autónomos e críticos, formular os próprios juízos de valor, carácter) (Delors, 1998).

Por isso, os Estados, na generalidade, absorveram estes princípios e tentaram implementá-los de uma forma geral. As liberdades de aprender e de ensinar, estão constitucionalmente consagradas como direitos pessoais fundamentais inatos, que precedem o próprio Estado, e, por isso mesmo, se

chamam “direitos naturais” (Azevedo, 2009). “*Constitui fim do Estado precisamente respeitar e fazer respeitar esses direitos, isto é, garanti-los*”, conforme nos diz Mário Pinto (2003 *apud* Azevedo, 2009:20).

No entanto este autor na sua concepção de liberdade e responsabilidade de ensino e aprendizagem, fundamenta e defende um quadro de regulação conjunta, de regulação do Estado e autonomia escolar, pensando numa acção do Estado em três princípios elementares (Azevedo, 2009):

(i) princípio personalista: a pessoa, como centro irredutível de liberdade e de responsabilidade, deve estar no princípio e no fim da ordenação da sociedade e do Estado.

(ii) princípio da solidariedade social: é o princípio da sociedade civil, que comporta todas as instituições sociais que nascem e se desenvolvem sob a livre iniciativa dos cidadãos e o Estado (...) subsidiária do seu papel. Deve fomentar o bem-estar de todos os seus membros, na base do valor da solidariedade.

(iii) princípio da subsidiariedade: o Estado é necessário como instrumento de segurança, da justiça e do bem-estar social (...). O princípio da subsidiariedade do Estado manda que ele não faça nada que as pessoas possam fazer e façam por si, individualmente ou associadas (Pinto, 2003 *apud* Azevedo, 2009: 20).

Analisando a evolução da educação em Portugal no último século, é primordial questionarmos se bastará pugnar-se para que seja assegurada pelo Estado a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso à escola, simulando a garantia da promoção do bem público educacional (Azevedo, 2009).

Neste sentido Azevedo (2009) diz-nos que:

“(...) hoje, é cada vez mais claro que não basta consagrar o direito à educação, mas é preciso garantir o direito e inculcar o dever de cada um (do nascimento à velhice) a uma educação de qualidade e que isso passa por todos os cidadãos e por todas as instituições sociais e não apenas pelas escolas (e ainda menos apenas pelas escolas estatais) (p.21).

2.2. Importância da Escola na construção da estrutura do “EU”

Desde muito cedo e durante a minha formação liceal e universitária, fui-me apercebendo da importância inestimável da “Escola” como instituição de ensino e de formação do homem, já assim entendido desde a antiguidade clássica. A escola deve promover nas crianças e jovens a aquisição do conhecimento mas também a construção da estrutura da personalidade mental, pessoal, humana e social e o desenvolvimento do “Eu”.

2.2.1. Sentido da origem da escola

A “Escola”, nasce na Grécia Clássica em Atenas e Esparta, no século V a.C. e era um processo de organização que tirou a educação das crianças e jovens da responsabilidade dos pais. Os Sofistas gregos cuidavam da educação dos seus discípulos de forma mais organizada e sistematizada, ensinando a linguagem, escrita, música, exercícios da palestra e exercícios físicos (Amado, 2007). Eles andavam com os jovens discutindo questões filosóficas e de conhecimento. A *Escola Elementar*, como era chamada na Grécia Antiga, não tinha um espaço próprio, um prédio. A escola acontecia nas ruas, nas praças, na entrada de templos, ou seja, na vida comum.

Licurgo de Esparta (Séc. VII a.C. ou Séc. V a.C. segundo Heródoto) como grande legislador e reformador de Esparta, contribuiu para melhor qualificação dos jovens nas escolas, nomeando para as dirigir, um dos principais magistrados, chamado por esse motivo *paidónomo* (Amado, 2007). A Lei de Licurgo determinava a educação dos jovens, pela cidade de Esparta, a partir dos 7 anos. Xenofonte (2008), escritor grego, deixou-nos duas obras, que apesar de serem do Séc. V a.C., nos Séc. XIX e XX eram consideradas paradigmáticas: *Anábase - A expedição dos dez mil* (2008a), estudada nas escolas militares para os alunos aprenderem grego e organização militar (referente à campanha militar pela actual Turquia, de dez mil mercenários gregos integrados no exército de Ciro), e a obra *Ciropedia - A Educação de Ciro* (2008b), um romance político que descreve a educação ideal, também com o mesmo fim didáctico.

Já em Atenas, diz-nos Platão [Atenas 427 a.C. – Atenas 347 a.C.] (1999) na sua obra *Protágoras*, que as crianças e jovens são enviadas para a escola para serem ensinadas e educadas, para aprenderem as letras, cálculo e cítara. Os mestres, depois de elas aprenderem as letras e o cálculo e de serem capazes de compreender o que se escreve, põem-nas a ler nas bancadas, as obras dos grandes poetas e obrigam-nas a decorar esses poemas. Os mestres da cítara, por sua vez, fazem outro tanto, cuidando do bom senso e de evitar que os jovens procedam mal (ética e moralmente).

Para além destas aprendizagens escolares, Platão deixou-nos escrito, na mesma obra (*ibidem*) que a educação vai mais além para os jovens, pois considerava que o objecto da educação, era a formação do homem moral, vivendo num Estado justo e diz-nos:

“Perante tais cuidados com a virtude particular e pública, ainda te admiras, ó Sócrates, e pões objecções à possibilidade de a virtude se ensinar? Não há nada que admirar; mais de estranhar seria que ela se não pudesse ensinar. (Platão *apud* Amado, 2007: 26)”.

Platão (1963), parece ter iniciado os seus estudos filosóficos com o sofista Crátilo, discípulo de Heráclito. Com 20 anos de idade, torna-se discípulo de Sócrates. No ano 399 a.C., Platão partiu para Mégara, ao encontro de outro discípulo de Sócrates, Euclides. De volta a Atenas, e a convite de Dionísio o Velho, foi a Siracusa, no sul da Itália, onde se relacionou com os pitagóricos. Novamente em Atenas, fundou a Academia, escola destinada à investigação filosófica e dirigiu-a pelo resto da sua vida; ali os alunos deviam aprender a criticar e pensar por si mesmos, em vez de aceitar as ideias de seus mestres, esta é considerada a primeira universidade. À Academia de Platão, que adquiriu grande prestígio, acorriam numerosos jovens e até homens ilustres.

Esta Academia, fundada aproximadamente em 387 a.C., localizava-se próximo de Atenas (Jardins de Akádêmos, daqui o termo *Academia*), foi considerada a primeira escola de Filosofia. A escola de Platão primava pelo ensino dialéctico, onde o saber era encontrado mediante um processo endógeno, ou seja, pela busca individual, através dos constantes questionamentos. Os debates versavam sobre todos os temas do saber até

então conhecidos: matemática, geometria, história, música, astronomia, além da própria filosofia. Nela ingressou Aristóteles (384-322 a.C.) com 17 anos. As mulheres também eram admitidas na Academia, mas tinham que vestir-se como homens. O termo “Academia” ganhou, desde então e até aos dias actuais, a acepção de local onde o saber não apenas é ensinado, mas produzido. Historicamente a Academia de Platão, só foi encerrada em 529 d.C. por imposição do Imperador Bizantino, Justiniano I.

Mais tarde, nasce o Liceu na Grécia, escola fundada por Aristóteles em 335 a.C., depois deste ter sido preceptor de Alexandre, o Grande (período que a educação era bastante individual, focada na relação mestre-aluno). A sua designação original era *lyceum*, provavelmente derivado de *Apolo Lykeios*. O Liceu (*lyceum*) foi uma escola instalada no bosque consagrado a *Apolo Lykeios*, provavelmente a origem do nome da escola, a leste de Atenas. Foi também conhecida por *Peripatos*, ou escola peripatética. Os discursos feitos por Aristóteles eram divididos entre os esotéricos, feitos de manhã, e os exotéricos, estes pela tarde. Enquanto aqueles eram direccionados a um público mais restrito (alunos/educandos/discípulos) já que exigiam estudos mais avançados – lógica, física, metafísica – os exotéricos eram destinados a um público em geral, e diziam respeito a temas mais acessíveis – retórica, política e literatura.

Posteriormente o Império Romano (que também tinha um sistema de ensino) e na sua fase de contacto com a civilização grega, deu origem aos primórdios da escola como a conhecemos hoje – um prédio próprio, com classes, alunos, professores – são do período da expansão do Império Romano sobre a Grécia passando a haver as mesmas condições para os gregos, do sistema romano.

A escola romana dava ênfase à formação moral e física e projectava os ideais de direitos e deveres, linguística, gramática, dialéctica, leis e desportos.

Com o fim do Império Romano em 476 d.C. (historicamente fim da Antiguidade) e o nascimento de diversas nacionalidades na Europa, já durante a Idade Média, a educação estava restrita às Igrejas cristãs. Os Salmos eram ensinados em mosteiros, abadias e templos. No final do Império Romano, com

a conversão dos bárbaros e consolidação da Igreja Católica, os acontecimentos chegaram a um ponto que Gibbon (1989) resume em duas expressões plenas de significado: *Igreja perseguida*, *Igreja triunfante*. E este autor, tentando encontrar respostas para o triunfo tão rápido do cristianismo neste período, enumera cinco factores que favoreceram e assistiram tal triunfo:

(i) o inflexível zelo e a intolerância dos cristãos: derivado da religião judaica mas purificada do espírito acanhado e anti-social que, em vez de atrair, dissuadia os gentios de abraçarem a lei de Moisés;

(ii) a doutrina de uma vida futura (ressurreição): valorizada por qualquer circunstância que pudesse dar peso e eficácia a essa importante verdade;

(iii) os poderes miraculosos atribuídos à Igreja primitiva;

(iv) a pura e austera moralidade dos cristãos;

(v) a união e a disciplina cristã, que formou aos poucos um Estado independente que se desenvolveu no coração do Império romano (Gibbon, 1989).

Mas cedo no cristianismo evidenciou-se a necessidade de se estabelecer nexos entre fé cristã, conhecimento e educação, dentro do contexto de crer e aprender, e da integração da Fé com o ensino. Contrapondo-se à *Paidéia* anterior, determinista, selectiva e elitista, surge a *Paidéia cristã (Paidéia Christi)*, explicitada no *Logos* joanino, na patrística e na teorização medieval, para todos aqueles que a ela estivessem dispostos a aderir. Na história das ideias pedagógicas, este é o momento decisivo, pois indica uma viragem de perspectiva educacional. Para o cristianismo não havia mais patrísticos, nem bárbaros, escravos ou libertos. Nem judeus ou gentios, já que o convite “*Vinde a Mim*” dos Evangelhos era totalmente inclusivo. A concepção educacional alterou-se radicalmente.

Segundo César Nunes (2003 *apud* Gross, 2006) pela máxima cristã,

“*Ite, eunte omnes docete*”, isto é, “*Ide, ensinai a todos os povos*”, não podemos deixar de afirmar que o projecto pedagógico da expansão cristã partia de uma filosofia humanista e igualitária, sustentando, pela primeira vez, que todos

poderiam ter acesso ao saber, conquanto todos poderiam aprender e, conseqüentemente, almejar a “salvação” (Nunes, 2003 *apud* Gross, 2006: 144).

Mesmo os Apóstolos, receberam uma missão pedagógica: “*Ide, pois e ensinai a todas as nações...*” (Mt 28,19). O ensino foi o elemento vital da Igreja Cristã primitiva.

O cristianismo foi a fonte de um projecto com fundamentação igualitária e antropocêntrica, pois abrangia a todos e todas (Nunes, 2003 *apud* Gross, 2006). Democratizava-se, pela primeira vez, na história educacional da humanidade, o acesso ao saber e que não se restringia às classes privilegiadas e mais favorecidas, na opinião de Nunes (2003 *apud* Gross, 2006) afirma que “*todos poderiam ter acesso ao saber*” (p.144).

Sabe-se que, desde o seu início, a Igreja nascente se envolveu com a educação. Costume provavelmente herdado do judaísmo, já que na sinagoga – lugar de culto - ensinavam-se às crianças hebraicas os preceitos da *Toráh*: a sinagoga constituía, por conseguinte o lugar do ensino, e o rabino assume o papel do professor. Isto já podia ser percebido na cosmovisão judaica e não por acaso os hebreus são conhecidos como “povo do Livro”. Segundo Shmuel Safrai (1999 *apud* Gross, 2006) a escola-sinagoga judaica, destinava-se a todas as crianças e não apenas às classes favorecidas e era igualmente para meninos e meninas “*visto que a lei judaica obrigava todos os pais e todos os povoados, a cuidarem da educação das crianças*” (p.145).

No ano de 789, Carlos Magno, Rei dos Francos, que viria a ser coroado Imperador do Ocidente no ano de 800, ordenou que todos os monges e sacerdotes estudassem as letras. Portanto, todos os mosteiros haveriam de ter uma escola onde fossem ensinadas as seguintes matérias básicas: aritmética, geometria, escrita, música, canto e Salmos.

Segundo Casimiro Amado (2007) o cristianismo acabaria, por, em breve, estruturar novas instituições educativas – as escolas monásticas – perseguindo finalidades eclesíásticas em primeiro lugar, mas com um impacte decisivo mais vasto na história da cultura e da civilização do Ocidente. Depois, no período medieval caberá também à Igreja dar origem às Universidades surgidas

geralmente a partir das escolas episcopais ou catedrais, mas satisfazendo interesses novos e respirando já o espírito corporativo característico da burguesia emergente.

Ainda segundo Casimiro Amado (2007), até ao Séc. XIV, a educação permaneceu nas mãos dos monges e com acesso restrito à elite. A sistematização e disseminação do ensino só começou a partir do Séc. XVII, com o lançamento da obra «Didáctica Magna – A Arte de Ensinar Tudo a Todos», escrita em 1632 por Comenius, que se tornaria a base de todo o pensamento pedagógico da época. Pela primeira vez, havia uma estruturação do sistema de ensino com a divisão da escola em níveis e com ritmos de ensino que se adequassem às idades e possibilidades das crianças. Também se iniciava o conceito de democratização da educação, uma vez que a ideia era, exactamente como diz o título do livro de Comenius, ensinar tudo a todos.

No Séc. XVIII, a Áustria e a Prússia, tornaram-se os primeiros países a investir na Escola Estatal, criando assim o conceito de ensino público (Amado, 2007).

Em Portugal, o Marquês de Pombal, após a expulsão dos jesuítas, instituiu o ensino público e foi ele que promoveu o primeiro concurso público para a contratação de professores para as escolas.

No Séc. XX surgem as Escolas Novas (Montessori, Waldorf e MEM-Movimento da Escola Moderna) que trazem novas pedagogias para o ensino e educação (Marques, 1999).

Entramos na abordagem da construção da estrutura do “Eu” porque, a escola não é apenas uma instituição social com funções gerais de socialização e instrução, mas é também e principalmente, um meio de desenvolvimento do indivíduo. No período escolar, conforme estabelece Bártolo Campos *et al.* (1990) na sua obra *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, considera que há três variáveis importantes para o desenvolvimento da identidade: *confiança no apoio parental, sentido de indústria e auto-reflexão sobre o seu futuro*. Explicitando estas ideias, pode-se afirmar que:

(i) confiança no apoio parental – significa que a segurança da criança depende fortemente da convergência entre a família e o desconhecido (a escola) e da confluência e continuidade destes laços.

(ii) sentido de indústria – o sentido de indústria é desenvolvido pelo indivíduo no contexto escolar, o que requer uma avaliação de si como pessoa trabalhadora. Competência e mestria são garantes da estima de si próprio ao longo do ciclo vital, e a escola apela especialmente para estas características.

(iii) auto-reflexão sobre o futuro – esta auto-reflexão não significa tomar decisões, mas a capacidade de falar sobre si próprio, de interpretar, de construir hipótese de alternativas futuras. Aqui também a escola tem um papel importante, favorecendo imagens de vida como homem e como mulher, facilitando possibilidades de analisar diferentes papéis no sentido de desenvolver uma perspectiva social.

A escola neste período etário parece, pois, ter uma função importante para o desenvolvimento da identidade.

Há autores que consideram que o principal desafio com que se confrontam os adolescentes, está na tarefa de desenvolvimento da identidade do Eu (Campos *et al.*, 1990). Têm sido identificados dois aspectos do Eu intimamente ligados: o Eu *sujeito* e o Eu como *objecto*;

(i) o Eu *sujeito*, autor e actor, o conhecedor e avaliador e o Eu como *objecto* do seu próprio conhecimento e avaliação;

(ii) o Eu *sujeito* que tem de se construir como existente separado dos outros e o *objecto* constituído pelas categorias ou teorias pessoais a construir para se definir a si próprio.

Há práticas educativas que parecem promotoras da construção da identidade. A formação escolar tem de ser uma experiência com significado pessoal, o que envolve componentes afectivas e cognitivas. A escola deve criar condições para que a curiosidade não seja inibida mas sim incentivada. A outra dimensão do processo de desenvolvimento da identidade é o investimento, o que envolve riscos. O adolescente necessita, portanto, de sentir apoio que lhe

forneça a segurança de que um fracasso pode ser ultrapassado (Campos *et al.*, 1990).

O desenvolvimento da identidade passa por um período de exploração antes do investimento. Sabe-se que o ensino ainda continua a ser fundamentalmente centrado no professor, o que constitui, sem dúvida, um treino para a dependência. O professor debita informação que o aluno tem que aprender, de preferência sem questionar e, finalmente, avalia-se o aluno em função dessa informação. As fontes de estudo dos alunos são, na maioria das vezes, um único livro, o que não estimula a exploração de outros pontos de vista e informações. (Campos *et al.* 1990).

A dependência do professor e do livro não favorece o desenvolvimento da autonomia emocional e instrumental do estudante e, conseqüentemente, de um sentido de competência, auto-estima e identidade. A independência emocional é facilitada pelas oportunidades de confronto de trabalho e de saber com outros adultos que não os seus próprios pais. Estas oportunidades devem ser oferecidas num contexto relacional de respeito mútuo o que permite desenvolver um sentido de interdependência e reciprocidade.

Pelo contrário, quando os currículos são rígidos, especificando detalhadamente o que cada aluno deve aprender, e envolvem essencialmente o treino de competências, quando a aprendizagem requer apenas a memorização da informação e quando o sucesso depende do conformismo com o sistema, a independência emocional dificilmente acontece. A independência instrumental, face aos currículos rígidos e ao livro único, é conseguida através do sucesso do indivíduo na realização de uma variedade de tarefas e problemas, pela aquisição de mobilidade suficiente para procurar e usar diferentes fontes. A valorização do sucesso escolar (aprendizagem da informação) não dá oportunidade de experimentação de diferentes realidades.

A informação controversa, flexível e informal permite uma relação estreita aluno/instituição escolar, o que facilita não só o desenvolvimento da comunicação interpessoal, o sentido de competência, como alarga o leque de alternativas e motiva o desenvolvimento de projectos e aspirações, variáveis

fundamentais para o desenvolvimento de uma perspectiva de futuro que caracteriza a identidade.

Bártolo Campos *et al.* (1990) considera que o sentido de competência, autonomia e identidade, se desenvolve (p.277):

(i) ao nível curricular, se a experiência responsabilizada e as tarefas significativas são valorizadas e as possibilidades de áreas de estudo e as fontes de informação são múltiplas;

(ii) ao nível das práticas pedagógicas, se não são centradas no professor, se os conteúdos desenvolvem diferentes valores, crenças e ideologias e se as turmas funcionam como grupos de discussão, entre alunos ou entre alunos e professores onde exista espaço de análise objectiva;

(iii) ao nível da avaliação, se a pressão para a aquisição de conhecimentos académicos não é muito forte, a realização bem sucedida de tarefas específicas é recompensada.

Em resumo, podemos dizer que a escola deverá ter uma importância fundamental, na construção e desenvolvimento do “Eu”. Segundo Loevinger (1970 *apud* Campos, 1990:255) o “«Eu» seria o integrador das diferentes ideias e experiências pessoais bem como das expectativas sociais e o organizador da acção humana”. Ainda Loevinger (1970 *apud* Campos 1990) apresentou um modelo de desenvolvimento das estruturas do “Eu”, desde a mais simples à mais complexa. Este modelo faz referência a dez estádios do desenvolvimento: pré-social; simbólico; impulsivo; auto-protecção; conformismo; auto-consciência; tomada de consciência; individuação; autonomia e integridade.

Nessa construção do “Eu”, para além da família, os professores são fundamentais formadores e promotores, dos jovens para que procurem encontrar o seu sentido de vida, o bem-estar ou a felicidade, numa forma dinâmica. Conforme o pensamento de S. Tomás de Aquino, “A ordem do ser é a ordem do agir”. Nunca estagnar, nunca parar. Segundo Denise Ternes (2008), a busca da felicidade é uma força que move o homem e a humanidade em geral. Ela configura a História. Desde sempre foi o grande sonho do ser humano: ser feliz, encontrar a realização pessoal e descobrir a sua meta de

vida. «*A felicidade relativa de cada ser, está relacionada com a harmonização e coerência dos valores totais de sua vida*» (Chiappin, 1979 *apud* Ternes, 2008:58).

A esta aspiração humana, contrapõe-se muitas situações ao longo da vida. Ser feliz no sentido filosófico é o fim último e o bem supremo da existência humana. Há várias maneiras, porém, de conceber a felicidade e há também infinitos caminhos para alcançá-la. O importante é encontrar o caminho próprio que seja condizente com a identidade de cada pessoa. Bolinches (1995 *apud* Ternes, 2008) comenta a expressão de Rousseau (s/d) que diz: «*Ninguém pode ser feliz, se não se apreciar a si próprio*».

É fundamental para os jovens, que vivem uma parte significativa da sua vida na escola, numa sociedade específica mas um protótipo da sociedade, entre pares e professores, onde há uma aprendizagem social e o despertar e aperceber-se de si mesmo, chegar à construção da própria personalidade, aceitar-se a si mesmo, como se é e buscar a felicidade no que há de mais intrínseco no interior. «*A felicidade é a vocação universal do ser humano, uma tendência inserida nas suas entranhas, um desejo profundo que o arrasta nessa direcção; porém, acima de tudo, é uma disposição, uma paisagem interior na qual se reflecte a satisfação consigo mesmo*». (Rojas, 2007 *apud* Ternes, 2008: 59)

Aceitar-se é dispor-se a reconhecer potencialidades, capacidades, pontos positivos, mas também limitações, imperfeições e efeitos negativos do carácter. A auto-crítica é necessária e leva o ser humano à autenticidade e coerência de atitudes e por consequência ao auto-aperfeiçoamento.

Ninguém vive só! É de relações, de contactos e de laços que é possível viver e conviver, para assim Ser.

A felicidade transcende o sair de si e ir ao encontro do outro. «*Um determinado sistema de organização social, baseado em princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, como propunha a Revolução Francesa, pode propiciar um certo índice de bem-estar, mas nunca determinar a felicidade*» (Bolinches, 1995 *apud* Ternes, 2008: 59).

O auto-conhecimento, deve levar o indivíduo a exteriorizar o que de melhor tem em si, assim será possível chegar à felicidade. Ao identificar-se consigo mesmo, reestruturando a própria identidade e abrindo-se à identidade do outro, é que há crescimento interior, estabilidade emocional e estrutura do Eu, na partilha do melhor de si mesmo.

Numa sociedade plasmada pelo consumo, pelo poder e pelo possuir, ter uma visão humana projectada para o outro, é possível na medida em que, a pessoa for capaz de sair de si mesma e viver no respeito pelo outro. «*A possibilidade de conviver harmoniosamente com os nossos semelhantes, só se pode tornar uma realidade social, quando cada um de nós, a partir da sua respectiva singularidade, decidir harmonizar-se, primeiro consigo próprio e, em consequência disto, aprender a interactuar construtivamente com os outros*» (Bolinches, 1995 *apud* Ternes, 2008: 60).

A escola não é um espaço neutro, deve ser um espaço de produção de conhecimento, exercício de cidadania, de constituição e produção de identidade. Neste espaço ontológico de realizações, Ternes (2008) considera que o foco de identidade no âmbito da educação, revela-se indispensável. Qualquer teoria pedagógica, precisa examinar de que modo espera alterar a identidade do/a estudante na construção do Eu.

2.2.2. A construção do carácter do aluno na escola

Para além do que já explanei relativamente ao valor da escola na vida e na construção do “EU” dos alunos, há ainda a considerar um aspecto inquestionável do valor da escola. Como disse acima, a escola não é um espaço neutro. É ali, que os alunos deveriam construir também o seu carácter, pela educação do mesmo. É um facto que os alunos, como jovens abertos à formação da sua estrutura mental, humana, social e científica, advém da família, mas também advém da escola.

À escola compete a formação do aluno no âmbito do conhecimento científico, mas também à sua formação do carácter e ético.

A obra de Kevin Ryan e Karen Bohlin (1999), *Building Character in Schools*, fala-nos principalmente para a educação do carácter dos alunos.

Estes autores, desenvolveram uma metodologia, chamada de 6 “Es”: *exemplo, explicação, ethos, experiência, exortação e expectativas de excelência*. Os autores desta metodologia, assumem a defesa do modelo da educação do carácter, claramente influenciado pela teoria ética aristotélica. Segundo estes dois professores americanos da Universidade de Boston, é através da combinação destes seis métodos que melhor se pode fazer educação do carácter.

Explicando com mais detalhe o sentido destes autores dos seis métodos, temos:

(i) Exemplo: é por evidência que, os professores são sempre exemplos para os seus alunos. Quanto mais jovens são os alunos, maior importância dão ao exemplo dos professores. Ao fim de pouco tempo, os alunos são capazes de reconhecer a personalidade do professor, simpatizar com determinadas qualidades e antipatizar com certos defeitos. Raramente, os alunos se enganam, quando apelidam um professor de injusto, pouco empenhado ou rude. O mesmo se pode dizer quando apelidam um professor de justo, simpático e empenhado. São muitos os professores que deixam uma impressão duradoura nos seus alunos. Em muitos casos, a identificação que os alunos estabelecem com certos professores, tem repercussões para toda a vida. O que os professores fazem, a forma como o fazem e aquilo que dizem, tem efeitos na formação da personalidade e do carácter dos alunos. É por isso que, como professora, faço a mim própria as perguntas: a) procuro dar testemunho, tendo em atenção se “os meus hábitos enquanto professora, são adequados à minha função de educadora?”; b) se “esses hábitos poderão ser adoptados pelos meus alunos?”; c) se “as minhas atitudes são compatíveis com a filosofia e o projecto educativo que defendo?”.

(ii) Explicação: uma das principais funções do professor é explicar. A grande arte do tempo que passa com os alunos, exerce a função de explicador. Para os alunos, é suposto que o professor seja capaz de explicar aquilo que eles não sabem. Quanto mais complexos os assuntos e problemas, mais os alunos dependem da capacidade que o professor tem de explicar. É assim na Matemática, na História e em qualquer outra área curricular, incluindo a

educação ética dos alunos. Explicar, pressupõe envolver os alunos numa conversação de onde se retira sentido e significado. Para isso é preciso que haja tempos e espaços para que ocorram essas conversações entre professor e alunos. Os alunos adquirem hábitos através do conhecimento, da imitação e da prática. A função explicativa do professor, deve acompanhar quer o progresso de instrução quer o processo da realização de tarefas. O professor tem de ajudar os alunos a compreender os conceitos, mas também tem de os apoiar no processo de realização de tarefas. Para que um aluno não fique bloqueado nesse processo é, muitas vezes, necessário que o professor se abeira dele, lhe pergunte quais as suas dificuldades e lhe dê uma explicação. Munido dessa nova informação, o aluno é capaz de seguir em frente e de compreender a tarefa.

(iii) Ethos: *ethos* é uma palavra que, etimologicamente, significa valor, ética, hábitos, harmonia (conjunto de hábitos que visam o bem comum numa comunidade). As escolas são comunidades éticas, ou seja, onde as pessoas se mantêm juntas e colaboram entre si, através do respeito de um conjunto de costumes e virtudes que dão coesão à comunidade e ajudam os seus membros a crescer como pessoas. As comunidades que enfatizam virtudes e práticas adequadas ao crescimento dos seus membros como pessoas, são comunidades que se mantêm unidas por *ethos* adequado. Nessas comunidades escolares, os professores respeitam os alunos, os alunos têm elevadas expectativas, os adultos tratam os jovens com justiça e consideração e as pessoas estabelecem entre si relações marcadas pela empatia e pela interajuda. Há um conjunto de regras de convivência que raramente são quebradas. Há confiança mútua. Uma escola com um *ethos* adequado, é uma comunidade que explicita e faz cumprir um conjunto de hábitos, valores e atitudes. Uma comunidade com tradições e que é capaz de celebrar aquilo que une os seus membros, tende a ser uma comunidade coesa. Os jovens precisam de coesão para poderem crescer como pessoas.

(iv) Experiência: é com a experiência que aprendemos a corrigir os nossos erros, mas é também com ela que fortalecemos os nossos hábitos. Fala-se hoje muito em desenvolvimento de competências, mas as competências exigem tempo e repetição das tarefas até se atingir um determinado nível de

desempenho considerado satisfatório. Sem experiência não se atinge a maturidade. O desenvolvimento do carácter não se atinge só pelo conhecimento de palavras agradáveis ou pela compreensão das virtudes, nem tão pouco apenas pela interiorização de determinados valores. O carácter envolve a vida toda: o conhecimento, a imaginação, os sentimentos, os hábitos e a experiência. Podemos afirmar, sem risco de errar, que são os hábitos e a experiência, os principais factores do desenvolvimento do carácter. Isto para além da herança genética, claro está, a qual predispõe o indivíduo para desenvolver um determinado tipo de personalidade. Nós somos a soma das nossas experiências de vida. O nosso presente e o nosso futuro são condicionados pelo nosso passado. Se essas experiências de vida nos afastam dos outros, nos separam das nossas comunidades, nos centramos em nós próprios, então é quase certo que desenvolvemos um carácter individualista e deficiente. Se, pelo contrário, as experiências de vida nos aproximaram dos outros, nos relacionaram com as nossas comunidades, nos projectaram para compreendermos e servirmos os outros, muito provavelmente, nós desenvolvemos um carácter forte e adequado. Mas o que é um carácter adequado? É um carácter que nos predispõe para conhecermos o bem, amarmos o bem e fazermos o bem. É certo que cada teoria ética tem a sua definição de bem. Por exemplo, para os utilitaristas, o bem é o que traz o máximo possível de benefícios para o próprio e para o maior número possível de pessoas. Para a ética deontológica, o bem é uma espécie de boa vontade que nos leva ao cumprimento incondicional do dever, ou seja, não está directamente relacionado com os benefícios, nem com as consequências das acções. Para a ética da virtude, o bem é um conjunto de qualidades humanas que nos conduzem para a excelência dos actos. Se levarmos em linha de conta a teoria ética da virtude, veremos que a experiência exerce um papel fundamental na vida ética. Com efeito, as virtudes, sejam elas a justiça, a responsabilidade, a prudência, a temperança ou a perseverança, cultivam-se através das nossas acções. É praticando actos de justiça que uma pessoa se torna justa. É agindo responsavelmente que uma pessoa se torna responsável e assim sucessivamente. É evidente que, uma comunidade sem virtudes torna muito mais difícil a prática de actos que conduzam ao cultivo das virtudes.

(v) Exortação: o carácter é produto de muitas influências e factores: a genética, a experiência e os hábitos, o exemplo, mas também a exortação. William A. Ward, escritor americano, num seu pensamento diz que *“um professor medíocre prelecciona, um bom professor explica, um professor superior demonstra, mas um grande professor inspira”*. Não queremos dizer com isto que as prelecções sejam sempre negativas. O que é negativo é enfatizar as prelecções em prejuízo dos outros métodos: a demonstração, a explicação, o treino e a supervisão. Inspirar é ser capaz de provocar nos alunos o desejo de se tornarem melhores. Quando um aluno está prestes a desistir, a exortação de um professor pode motivá-lo a continuar. Quando um aluno persiste na exibição de maus hábitos, a exortação de um professor pode levá-lo à mudança. Um professor competente e dedicado aos seus alunos, é capaz de censurar e de elogiar. Censurar os maus hábitos, com palavras firmes, mas com o desejo de se colocar ao serviço do aluno, mostrando por que razão a persistência desses hábitos é negativa, constitui uma forma de exortação eficaz.

(vi) Expectativas de excelência: o poder das expectativas é extraordinário. Quando os professores manifestam baixas expectativas face a determinados alunos, estão com isso a reforçar um conceito negativo acerca deles. Os professores devem ser capazes de descortinar as qualidades dos alunos. Um aluno nunca pode ser encarado como um caso perdido. Cabe ao professor mostrar que acredita na recuperação do aluno, mostrando-se disponível para o ajudar, indicando-lhe o caminho e dizendo que acredita sempre nele. Durante a juventude cometem-se muitos erros e muitas imprudências, contudo, esse é um período de crescimento e formação. Cresce-se com a experiência e aprende-se com os erros. Os professores devem mostrar que têm expectativas elevadas face a todos os alunos, mesmo aos que, em determinadas alturas, parecem casos perdidos.

Ryan e Bohlin (1999) dedicaram a obra à mudança na educação formal por educação de carácter.

Na psicologia, a noção de carácter (“bom” e “mau”) abrange desde o temperamento (predisposição inata e experiência) até à personalidade,

considerada *escolhida* e percebida competente. O carácter ultrapassa então a *personalidade aprendida* (educada), com base na aquisição de *hábitos*, quando sejam capazes de nos *auto-regularmos*, ou seja, quando tenhamos competência de *enfrentamento* de problemas. A *auto-regulação emocional* (Marina, 2007) implicará a participação activa na aprendizagem: da agressividade à serenidade, do pessimismo ao optimismo, da timidez à capacidade de arriscar mais, com a eliminação da tendência para a ansiedade. De ordem psicossocial, o carácter é, como diz José António Marina (2007), quando estejamos possuídos de *autoria*, isto é, sermos nós próprios autênticos.

Em educação psicológica deliberada, educar é *fomentar hábitos, um sistema para boas ocorrências* (Marina, 2007) por recursos de capital humano e social, escolhendo-se os meios e os fins (autonomia). São meios para aquisição de competências de diálogo fazer perguntas e expressar interesse por outros; manter e finalizar conversação com temas adequados; esperar a vez, comentar sem confronto de opiniões.

A meta da educação é ajudar a formar personalidades inteligentes, ou seja, que fiquem em boas condições para levarem uma vida feliz, autónoma e digna (Marina, 2007). A aplicação dum pedagogia optimista, que faça a formação da personalidade do aluno e que se oponha a uma visão trágica da educação.

A escola como instituição e organização, também tem um papel fundamental na formação das personalidades dos seus alunos. Segundo Jorge Lima (2008), as escolas eficazes no ensino e educação, têm de ter determinadas características que menciona e fundamenta, baseadas em diversos estudos de investigadores:

(i) *liderança profissional*: todos os estudos sobre a eficácia da escola destacam a liderança como um factor-chave dessa eficácia, a importância da liderança do director da escola na eficácia da escola;

(ii) *firmeza e determinação*: o director é a figura central no processo de mudança de muitos dos factores que afectam a eficácia da escola;

(iii) *abordagem participativa*: partilha das responsabilidades de liderança com outros membros da equipa directiva da instituição;

(iv) *exercício de autoridade profissional no âmbito do ensino e da aprendizagem*: ser-se um líder implica, por isso, oferecer-se aos professores diversos tipos de apoio, tanto sob a forma simbólica (incentivos, elogios), como concreta (apoio prático), envolve também assumir-se com visibilidade (diária) na instituição, por exemplo, através de uma movimentação constante através do edifício, incluindo visitas às salas de aulas e conversas informais constantes com os vários membros da organização;

(v) *visão e finalidades partilhadas*: escola mais eficaz, quando o seu pessoal docente chega a um consenso sobre as finalidades e valores, através de um trabalho consistente e colaborativo;

(vi) *unidade de propósitos*: estimular as aspirações dos membros da escola e promover um sentido de propósito comum entre todos eles;

(vii) *consistência das práticas*: os diferentes docentes seguem uma abordagem de trabalho consistente e aderem, na sua prática de ensino, a procedimentos comuns decididos conjuntamente nos vários domínios:

(viii) *colegialidade e colaboração*: processos de recolha dos pontos de vista dos docentes, sobre o modo como a escola é dirigida;

(ix) *ambiente de aprendizagem*: o “ethos” de uma escola é determinado, em parte, pela visão, pelas finalidades acordadas entre o pessoal docente e o modo como este trabalha em conjunto, pelo clima de aprendizagem em que os alunos desenvolvem a sua actividade;

(x) *uma atmosfera ordeira*: escola tende a apresentar ambientes calmos, distantes do caos que caracteriza, muitas vezes, as escolas menos eficazes;

(xi) *um ambiente de trabalho atrativo*: as características estéticas do ambiente físico de uma escola, podem ter um efeito importante sobre as atitudes e o sucesso dos alunos;

(xii) *concentração no ensino e na aprendizagem*: diversos autores têm sublinhado que a eficácia de uma escola educativa depende da existência de um ensino eficaz na sala de aula;

(xiii) *maximização do tempo de aprendizagem*: modo como as escolas utilizam o tempo como a proporção do dia escolar dedicada às disciplinas académicas, proporção do tempo das aulas destinadas às aprendizagens ou interacção com os alunos, proporção do tempo dos professores dedicadas a discutir com os alunos o conteúdo do seu trabalho, nível de preocupação dos professores com os objectivos cognitivos em comparação com as relações pessoais e com os objectivos afectivos, pontualidade dos docentes nas aulas e por fim o grau em que as aulas são livres de disrupções oriundas do exterior;

(xiv) *ênfase nas questões académicas*: elevados graus de actividade dos alunos na sala de aula ou atribuição e classificação regular de trabalhos de casa, acompanhada por parte dos docentes;

(xv) *ensino resolutivo*: caracteriza-se por quatro elementos: organização eficiente, propósitos claros, aulas estruturadas e práticas adaptativas;

(xvi) *oferta de desafios intelectuais*: uma das causas do insucesso de muitos alunos, é a ausência de desafios que os estimulem, mas nas escolas eficazes, a existência de expectativas elevadas conduz à oferta de aulas intelectualmente estimulantes a todos os alunos de todas as turmas. Mortimore *et al.* (1988 *apud* Lima, 2008) nos seus estudos mostraram que as aulas em que os professores colocavam à turma perguntas que apelavam menos à memorização ou a respostas descritivas e sucintas por parte dos alunos e mais à imaginação e capacidade de resolução de problemas, os resultados dos alunos eram mais favoráveis;

(xvii) *disciplina clara e justa*: a boa disciplina é conseguida através da implementação e aplicação, de modo consciente, de regras justas e claras, compreendidas por todos, acompanhadas de uma utilização pouco frequente de castigos;

(xviii) *feedback*: há dois tipos de “feedback” que se pode dar aos alunos: *de imediato* (p. ex., através de um elogio ou de uma repreensão) ou *diferido no*

tempo (através da concessão de prémios ou de recompensas), o reconhecimento público ao nível de toda a escola, dos desempenhos e comportamentos positivos dos alunos, tem efeitos bastante benéficos;

(xix) *monitorização do progresso dos alunos*: mecanismos bem organizados para monitorizar o progresso dos alunos e disponibilizar esta informação ao nível individual, da turma e da escola, no seu conjunto;

(xx) *avaliação do desempenho da escola*: monitorização do sucesso e do progresso dos alunos é realizada ao nível de toda a escola e é essencial que o director conheça o estado exacto em que a mesma se encontra e o modo como está a progredir;

(xxi) *direitos e responsabilidades dos alunos*: os alunos têm ganhos de sucesso quando a sua auto-estima é elevada e quando desempenham um papel activo na vida da escola e quando se lhes concede responsabilidades no âmbito da sua própria aprendizagem;

(xxii) *aumento da auto-estima dos alunos*: a auto-estima é um factor importante que condiciona o sucesso dos alunos e que é bastante influenciado pelo modo como eles são tratados pelas outras pessoas, designadamente, pelos professores, como comunicam com os alunos, o respeito que lhes demonstram, a disponibilidade para escutá-los e a maneira como exprimem preocupação pelo seu bem-estar, todos estes aspectos são vitais para essa auto-estima;

(xxiii) *envolvimento parental na aprendizagem dos filhos*: o estudo de Mortimore *et al.* (1988) *apud* Lima (2008) permitiu perceber que as escolas que apresentavam melhores resultados, eram aquelas em que os pais ajudavam os docentes nas visitas de estudo, as que reuniam frequentemente com eles para analisar o progresso dos filhos e que tinham acesso fácil ao gabinete de direcção. A falta de interesse dos pais pela escolaridade, tende a baixar o sucesso dos seus alunos;

(xxiv) *uma organização aprendente*: escolas eficazes são organizações aprendentes, tendo dois significados: por um lado, directores e docentes estão sempre a aprender, a procurar manter-se actualizados e a aprofundar os seus

conhecimentos e competências; por outro a aprendizagem ocorre na própria escola e abrange toda a instituição, em vez de ser desenvolvida apenas por cada um, individualmente;

(xxv) *formação de professores baseada na escola*: esmagadora maioria dos estudos, aponta para a ideia que a formação contínua dos professores deve ser realizada em contexto, na própria instituição e focalizada nas necessidades dos docentes ao nível do trabalho na sala de aula.

A escola também tem um papel fundamental no desenvolvimento da identidade dos alunos, segundo Ramiro Marques (2000) esse desenvolvimento passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um. O respeito pela diferença, que valoriza os contributos individuais para o enriquecimento do grupo e favorece a construção da identidade. O professor é um elemento-chave no processo de construção da identidade do aluno, sobretudo do aluno adolescente. O despertar e o desenvolvimento das vocações constitui um dos principais elementos do desenvolvimento da identidade do aluno.

2.3. Percurso do Desenvolvimento ensino-aprendizagem

Educar é viajar pelo mundo do outro sem nunca penetrar nele. É usar o que passamos para nos transformarmos no que somos. O melhor professor/educador não é o que controla, mas o que liberta. Não é o que aponta erros, mas o que os previne. Não é o que corrige comportamentos, mas o que ensina a reflectir. Não é o que observa o que é tangível, mas o que vê o invisível. Não é o que desiste facilmente, mas o que estimula sempre a começar de novo (Cury, 2007).

O processo de ensino-aprendizagem é um processo construtivo. A interacção que se estabelece entre o jovem, os seus pares e o professor, é fundamental para a aprendizagem. O pedagogo Paulo Freire (1996) é esclarecedor quando nos diz que, “*ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (p.27). E acrescenta enfaticamente que, “*quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*” (ibidem, 1996:12). Significa que, este processo baseia-se num intercâmbio permanente em que, o professor e o aluno, são simultaneamente sujeitos de aprendizagens.

Educar é a tarefa intelectual mais fascinante e, ao mesmo tempo, a que revela a nossa impotência. No tempo actual, a educação escolar global, desde o ensino básico ao universitário, existem demasiados alunos que não conseguem utilizar o pensamento crítico nem sabem lidar com desafios existenciais.

Nesta questão do exercício do pensamento crítico, Celina Tenreiro-Vieira (2004) que tem estudado esta problemática, considera que apesar de o pensamento crítico figurar nos currículos de disciplinas de ciências como uma meta a realizar, “*as práticas de ensino, em geral, tendem a continuar a não contemplar as capacidades de pensamento crítico. Os docentes continuam a ensinar como foram ensinados e é bastante provável que tenham sido ensinados com uma abordagem transmissiva o que tem feito com que a promoção das capacidades de pensamento crítico seja descurada* (Mestre, 1994; Paul, 1993; Tinker, 1995 *apud* Tenreiro-Vieira,2004:3).

A respeito das actividades na sala de aula, autores como Bognar, Cassidy, Lewis e Manley-Casimir (1991 *apud* Tenreiro-Vieira, 2004) verificam que os professores, por norma, não propõem actividades incitativas do uso de capacidades de pensamento crítico. Actividades como simulações, delinear investigações, manipular ideias e conhecimentos com, ou mesmo sem o computador, parecem estar ausentes da sala de aula. Propõem, antes, actividades que veiculam uma imagem dos alunos receptores de informação a ser arquivada na memória. A ênfase é atribuída a actividades de leitura, copiar notas do quadro, ouvir o professor a falar ou a expor (Bognar, *et al.*, 1991 *apud* Tenreiro-Vieira, 2004).

Paul et al. (1990 *apud* Tenreiro-Vieira, 2004) com base na sua concepção de pensamento crítico, desenvolveram uma abordagem com o objectivo de indicar aos professores as estratégias necessárias para remodelarem os seus planos de aula, a saber: “*encorajar os alunos a explicitarem pormenorizadamente o seu pensamento, explicitar as suas assunções, identificar informação relevante e distinguir factos das inferências que podem ser delineadas a partir deles*” (p.4).

Segundo Tenreiro-Vieira (2004) e considerando as razões explicativas de Hare (1999 *apud* Tenreiro-Vieira, 2004) para a importância do pensamento crítico enquanto ideal educacional, explicita três tipos base de justificação:

(i) Justificação ética: os alunos têm o direito moral de ser ensinados a pensar criticamente;

(ii) Justificação intelectual: promover o pensamento crítico dos alunos é “*procurar afastá-los da mera aceitação de crenças que outros afirmam serem verdadeiras e encorajá-los a avaliarem a credibilidade daqueles que se apresentam a si mesmos como peritos*” (p.1);

(iii) Justificação social: se os alunos não estiverem preparados para pensarem criticamente, correm o risco de se tornarem escravos das ideias, dos valores e da ignorância dos outros (Hughes, 2000 *apud* Tenreiro-Vieira, 2004:1).

Por fim a autora reflete na tomada de consciência de que o pensamento crítico é essencial para enfrentar, com êxito, a complexidade da vida moderna

científica e tecnologicamente orientada. Os que pensam criticamente têm mais probabilidades de se realizarem no campo pessoal e profissional (Carnahan, 1995 *apud* Tenreiro-Vieira, 2004:1). Preparar os alunos para tomarem decisões racionais e fazerem escolhas informadas implica promover as suas capacidades de pensamento crítico (Tenreiro-Vieira, 2004).

Educar é caminhar sem ter a certeza aonde se vai chegar. No entanto há um princípio fundamental para quem ensina e educa: os alunos são os nossos tesouros. É preciso ensiná-los a não ter medo da vida, mas a sobreviver às circunstâncias adversas, pois, mais cedo ou mais tarde, elas virão. Quando elas chegarem, não podem gastar a sua energia a queixar-se, mas usá-la para ter coragem para reagir, para produzir acções intrépidas (Cury, 2007).

Os professores/educadores experimentados usam os órgãos dos sentidos para observar o mundo social e reagir a ele, e treinam o olhar físico essencialmente. Mas há uma característica importante que o professor tem de ter: a intuição.

A intuição nem sempre é perceptível às pessoas de fora, mas determina o estado de grandeza da intelectualidade de um ser humano, define a sua habilidade de interpretar os dados e se conduzir em situações delicadas. A intuição alicerça o raciocínio esquemático, promove a inspiração, a dedução e a indução (Cury, 2007). Einstein confessou que a intuição foi a mola propulsora para elaborar a sua Teoria da Relatividade, deixando o seu testemunho numa frase: *“Não existe nenhum caminho lógico para a descoberta das leis elementares – o único caminho é o da intuição”* (Rohden, 1984:223).

A intuição fez profícuos como Freud, Jung, Vygotsky e tantos outros. Sem ela, os filósofos seriam estéreis, os músicos improdutivos. A intuição alimenta o artista plástico, instiga o escultor, anima o pensador. Para Foucault, a intuição dá a cada indivíduo a sua originalidade e subjectividade (Foucault, 1998). Uma pessoa não-intuitiva é unifocal, reage sempre da mesma maneira diante dos mesmos estímulos. Observa os fenómenos sempre por um mesmo ângulo. Os professores/educadores que passam os mesmos sermões, fazem a mesma crítica e usam sempre o mesmo tom de voz, podem ser substituídos

por um computador. Mas os professores/educadores que usam a intuição para observar por múltiplos ângulos os seus alunos, para libertar a sua criatividade e estimular a arte de pensar, são insubstituíveis. É evidente que há teorias pedagógicas e psicológicas e que são importantes. Mas elas são insuficientes. É necessário desenvolver a intuição, é fundamental que cada professor/educador seja um pescador de pérolas (Cury, 2007).

Assim, comecei uma longa pesquisa e busca de outros modelos pedagógicos, outras perspectivas, encontrando diversas teorias pedagógicas e pedagogos que privilegio, sendo os mais significativos indicados por Ramiro Marques (1999):

Modelo pedagógico tradicional: continua a ser muito utilizado, tanto nas escolas secundárias como nas escolas superiores, tendo caído em desuso nas escolas básicas. Este modelo continua a ser preponderante no ensino formal dos adultos que visam obter um curso superior, este modelo não respeita os estádios do desenvolvimento cognitivo das crianças e manifesta pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens.

Modelo experimental de Montessori: elabora vários sistemas pedagógicos para crianças deficientes (1901), cria vários jardins-de-infância para crianças pobres (1907) chamadas “casa das crianças” e que depressa conheceram um desenvolvimento ímpar nos países europeus e nos Estados Unidos da América, onde as crianças ficavam nesses jardins-de-infância desde a manhã até ao fim da tarde onde o ambiente educativo era muito estruturado e a planificação das actividades era muito exigente. Montessori ficou surpreendida com os resultados, pois as crianças aprendiam depressa, ganhavam autonomia, aprendiam a falar e eram capazes de resolver problemas práticos com alguma complexidade, tudo graças à exposição das crianças a longos períodos de actividade construtiva, manipulação de puzzles e contacto com materiais educativos.

A base do seu sistema era que a criança aprende, sobretudo, através dos sentidos, o arranjo da sala, a disposição da sala, os materiais de ensino e o exercício das actividades motoras e manuais, sobretudo os materiais de ensino eram seleccionados de tal forma que cada sentido pode ser exercitado.

Modelo comportamentalista de Skinner: a teoria comportamentalista corresponde a uma concepção filosófica pragmatista e utilitarista, influenciada pelos trabalhos de John Locke e Stuart Mill, e uma concepção psicológica informada pelos estudos de Pavlov, Watson e Thorndike. Como no comportamento humano aquilo que é observável é a conexão estímulo-resposta, distinguiu o condicionamento clássico (de Pavlov) e o condicionamento operante, desenvolvido por Skinner. O modelo de Skinner consiste numa forma particular de análise comportamental que pode ser representada em termos de uma associação entre estímulos e respostas e a aprendizagem, é representada em termos de mudanças sistemáticas nas associações estímulos-respostas, que ocorrem quando os reforços se correlacionam apropriadamente. Este modelo inclui três condições essenciais para a aprendizagem: o aprendiz aprende aquilo que faz, as respostas devem ser fortalecidas, as respostas devem ser colocadas sob o controlo de estímulos particulares (Silverman, 1974 *apud*, Marques, 1999:32).

Modelo Pedagógico Cognitivista de Jean Piaget: este pedagogo cedo começou a estudar o modo como as crianças raciocinam e resolvem problemas. Os seus estudos permitiram-lhe conceber uma teoria do desenvolvimento cognitivo, a qual tem vindo a fundamentar as metodologias de ensino baseadas na descoberta e na resolução dos problemas. A teoria da inteligência de Piaget supõe um empirismo radical. Piaget não parte das ideias como formas objectivas do conhecimento. Pelo contrário, “parte da faculdade cognitiva, que é vista como um órgão de processamento de informações concretas ao serviço pragmático da vida do sujeito, com o qual se limita a proporcionar a este uns esquemas operacionais” (Cabanas, 1995:283).

Modelo Culturalista de Jerome Bruner: este pedagogo apelida a sua teoria de instrumentalismo evolucionista, uma vez que, o homem depende das técnicas para a realização da sua própria humanidade. Bruner acentua o carácter contextual dos factos psicológicos. A abertura à influência do contexto e do social no processo de desenvolvimento e de formação, torna a teoria de Bruner mais abrangente do que a teoria de Piaget e fazem com que consiga incorporar a transmissão social, o processo de identificação e a imitação no processo de desenvolvimento e formação. Um outro aspecto, é o papel que

concede à cultura, à linguagem e às técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação, levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante.

Modelo Crítico de Paulo Freire: a influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire atingiu o seu apogeu na década de 70 do Séc. XX. A originalidade residiu no facto de ter desenvolvido uma metodologia para o desenvolvimento da literacia em adultos, privados de capital social e cultural, em países como o Brasil, Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Chile. Em resumo, o seu método é um convite ao alfabetizando adulto, inicialmente, para que ele veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo numa determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de demitido da vida em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura.

Modelo da Pedagogia Crítica de Giroux e McLaren: a pedagogia crítica constitui um desenvolvimento e uma versão modernizada da pedagogia marxista. Esse desenvolvimento tem sido feito com os contributos das pedagogias libertárias, teologia da libertação e ideologia eco-feminista. A escola de Frankfurt, que funcionou na Alemanha entre 1923 e 1971 (ainda está a funcionar com a chamada 3ª geração), forneceu os fundamentos filosóficos para a modernização e aprofundamento da cosmovisão marxista. Apesar de a pedagogia crítica ter vindo a conhecer uma preponderância nítida ao longo da década de 90, a verdade é que os seus fundamentos filosóficos, políticos e antropológicos são tão antigos como Karl Marx, cuja obra constitui a sua principal, mas não a única, fonte de inspiração.

Modelo Pedagógico Pós-moderno: a pedagogia pós-moderna conheceu um desenvolvimento notável nos últimos dez anos do século XX, tendo contributos teóricos de autores provenientes quer do neo-marxismo quer do feminismo radical. De proveniências teóricas e ideológicas diferentes, une-os a ideia de que os valores são incertos e subjectivos, a objectividade é uma ilusão, a ciência é uma construção social fortemente determinada pelos contextos

históricos e culturais e a procura da verdade é uma missão impossível e desnecessária. Expressa-se em duas grandes versões: estruturalista (os valores, as crenças e os resultados da investigação científica são fortemente dependentes dos traços culturais e das contingências históricas); neomarxista e neonietzschiana (os valores e as crenças são considerados ilusões que encobrem fenómenos de dominação social, étnica, cultural ou sexual).

Modelo Multicultural Cosmopolita: há um conjunto de autores norte-americanos que têm contribuído para a expansão destas perspectivas, entre eles, Henry Giroux, Michael Apple e Peter McLaren. Este modelo parte da existência de três possibilidades: a possibilidade do currículo monocultural; a possibilidade desejada, mas não razoável, do currículo multiculturalista étnico; a possibilidade desejável e razoável do currículo multiculturalista cosmopolita. Relativamente ao multiculturalismo, há vários tipos, mas os dois principais são: o multiculturalismo cosmopolita e o multiculturalismo étnico.

Modelo Antinómico de Quintana Cabanas: o pensamento central educacional de Quintana Cabanas, é o método antinómico, o qual, embora com semelhanças ao método dialéctico, utilizado por Hegel (tese-antítese-síntese) separa-se dele, porque pretende não uma superação das oposições polares, mas sim uma integração criadora e abrangente das mesmas. O método é o seguinte: começa-se pela descrição e análise das duas posições opostas sobre o problema e a partir da confrontação das concepções contraditórias, passa-se à elaboração de uma doutrina que integre os elementos de ambas, no pressuposto de que todas as doutrinas filosóficas e pedagógicas, caso sejam autênticas, contêm uma parte da verdade. O autor elaborou vinte antinomias.

Modelo da Educação Moral Integral de Quintana Cabanas: este pedagogo fez uso da sua teoria antinómica da educação, parte da necessidade de construir um meio-termo entre duas antinomias básicas: a educação moral como produto do saber e da reflexão e a educação moral como produto do treino e do hábito. Este modelo é o desenvolvimento do anterior, na vertente moral.

Modelo Comunidade Justa de Kohlberg: Lawrence Kohlberg dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral. Os seus estudos foram

publicados em 1981 e 1983 em dois volumes, que reunia todos os seus trabalhos e artigos, com o título “*Essays on Moral Development*”- Vol. I (*The Philosophy of Moral Development*) e Vol.II (*The Psychology of Moral Development*). Kohlberg é um nome importante do século XX, no âmbito da educação moral. A sua investigação domina praticamente todos os debates sobre educação moral em todo o mundo universitário e a sua teoria é presença constante em todas as publicações de educação. A sua investigação influenciou, não apenas o mundo da educação, mas também o da justiça. O pleno reconhecimento de Kohlberg, surgiu nos anos 80. O seu reconhecimento, constituiu uma resposta ao mal-estar causado pela ineficácia do modelo curricular da clarificação de valores, tão em voga durante os anos 60 e 70. Por outro lado, a sua teoria abriu uma porta de esperança para os que vêm a sociedade americana e europeias ameaçadas pela corrupção, criminalidade e crescente egoísmo social.

A melhor forma de apresentar a sua teoria, é recorrer a um quadro explicativo por “estádios”, que são evolutivos, significando maturação e podendo haver, num determinado momento da vida da pessoa, simultaneidade de estágios no percurso da pessoa:

Estádio 1 – orientação pela obediência e punição, deferência egocêntrica face ao poder e à autoridade.

Estádio 2 – estágio da individualidade instrumental, satisfação as necessidades do indivíduo e ocasionalmente do outro. Igualitarismo radical.

Estádio 3 – orientação para a aprovação e para agradar aos outros, conformidade aos estereótipos sociais.

Estádio 4 – orientação para a manutenção da ordem e da autoridade.

Estádio 5 – orientação contratual legalista, o dever é definido em termos de contrato, deferência para com o bem-estar dos outros e pelo cumprimento dos contratos.

Estádio 6 – orientação pelos princípios éticos.

Modelo da Educação do Carácter de Ryan e Lickona: este modelo de educação do carácter é fortemente influenciado pela teoria moral de Aristóteles (384-322 a.C.). Dá ênfase à acção moral e não ao desenvolvimento do raciocínio. Ao contrário de Sócrates (469-399 a.C.) e de Platão (427-347 a.C.) que afirmavam que *“aquele que conhece o Bem praticará o Bem”* ou que *“o mal é uma questão de ignorância”* (p.132), assim, estes autores optam pela posição aristotélica de que a procura da Virtude e do Bem é um processo inacabado que associa reflexão, prática e treino, até que a disposição para a prática do Bem se torne um hábito que se pratica naturalmente, sem precisar de reflexão. O objectivo é levar o aluno a incorporar o hábito, isto é, uma disposição natural, para optar pelo respeito dos valores superiores e para o fazer com gosto e com contentamento.

Modelo e Sistema de Educação Waldorf: fundado em 1919, por Rodolf Steiner a pedagogia Waldorf tem como lema *“Aceitar as crianças com reverência, estudá-las com amor e deixá-las caminhar em liberdade”*, e como objectivo, desenvolver seres humanos livres, independentes, criativos e com valores morais.

Modelo MEM- Movimento da Escola Moderna: movimento de pedagogia contemporânea defende que a educação deve contribuir para a realização global do individuo através do desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, o que o levará a uma reflexão consciente dos valores espirituais, morais, estéticos e cívicos, proporcionando um equilibrado e harmonioso desenvolvimento físico e das outras dimensões da pessoa.

Dos pedagogos estudados, foi Philippe Perrenoud, nascido em 1944, suíço, sociólogo interessado pela Pedagogia, cujo principal objectivo é melhorar a compreensão dos processos educativos, trabalho que obteve muito êxito desde o início da década de 1970, quando começou a pesquisar a fabricação das desigualdades e do fracasso escolar, o que na globalidade das suas ideias, o que mais se aproxima do meu pensamento. Professor das áreas de currículo escolar, práticas pedagógicas e instituições de formação na Universidade de Genebra, onde se tornou pesquisador e teórico rigoroso, tem contribuído não apenas para uma melhor compreensão do que acontece na

escola, mas também para mudança de seu funcionamento, na tentativa de torná-la cada vez menos injusta e desigual.

O seu nome é incontornável em qualquer discussão séria sobre temas como a formação (de alunos e professores) para as competências, ciclos escolares e pedagogia diferenciada, para uma visão do futuro da escola. Num seu artigo no jornal *Folha de S. Paulo* (2003) onde é assíduo colonista, diz-nos:

“O sentido – ou significado – da escola envolve a relação entre investimento e resultados. Uma pedagogia mais eficaz desencorajará menos os alunos, desesperados em ver que seus progressos têm pouca relação com o tamanho dos esforços empenhados. Mas esse sentido também tem relação com o saber, com o projecto de vida. (...) Hoje em dia, a escola mal consegue fazer com que todos compreendam o interesse em saber ler ou contar. O que dizer, então, de saberes cuja utilidade não é fácil de imaginar, como a álgebra, a biologia, a história, a filosofia? A escola continua muito despreparada diante dos alunos que não têm interesse em «encher a cabeça de coisas inúteis» e que não percebem o poder e o prazer que esses saberes poderiam trazer-lhes” (Perrenoud, 2003).

E o autor mais adiante afirma:

“Os currículos por competências podem contribuir para dar sentido ao saber, ligando-os mais explicitamente à acção (...). Mas não há computador capaz de convencer um aluno a aderir à cultura escolar. O trabalho de mediação dos professores continua a ser essencial para seguir as pistas traçadas pela nova pedagogia e pelas pesquisas sobre a relação entre o saber e a construção do sentido. Do outro lado, o sistema educativo acolhe crianças e adolescentes muito diferentes. Caso continue «indiferente às diferenças», o fracasso escolar persistirá. O objectivo é, com frequência, propor a cada aluno situações de aprendizagem adequadas para ele – não padronizadas, mas construídas «sob medida». (...) Mas nenhuma tecnologia, nenhuma reforma estrutural poderá fazer efeito sem a mediação pedagógica. Mas esta para ganhar eficácia, precisa ser confiada a professores cada vez mais qualificados, com ampla cultura na área das ciências humanas, forte orientação para as práticas reflexivas e capacidade de inovação” (Perrenoud, 2003).

Acabaram por me cativar também, as teorias de Lev Vygotsky (1896-1934), que nasceu na Bielo-Rússia, psicólogo e pedagogo, frequentou e trabalhou no Instituto de Psicologia de Moscovo entre 1923 e 1934, onde teve possibilidade de desenvolver as suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a relação entre o pensamento e a linguagem. Ensina Vygotsky (1996) que o lúdico é educativo quando desperta nos alunos a curiosidade.

Precisamos aproveitar o lúdico em sala de aula como facilitador da aprendizagem.

A teoria histórico-cultural é a denominação usualmente dada à corrente psicológica que explica o desenvolvimento da mente humana com base nos princípios do materialismo dialéctico, fundado por Lev Vygotsky. Embora alguns autores identifiquem Vygotsky com a concepção epistemológica interaccionista/construtivista, constata-se que este autor, embora se tenha oposto às concepções empiristas e racionalistas, apresenta características diferentes das de Piaget. Vygotsky e seus colaboradores empenharam-se em recuperar o estudo da consciência. Vygotsky (1982) aparece a afirmar que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação.

Vygotsky segundo Freitas (2000), concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual do homem, cujos resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psico-intelectuais superiores, um processo absolutamente único. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento (Giusta, 1985).

De facto, tanto Vygotsky como Piaget, partilham a visão construtivista, assente na ideia de que a única aprendizagem significativa é a que ocorre através da interacção entre o sujeito, o objecto e outros sujeitos (colegas ou professores), mas a divergência é que Vygotsky tinha descrença na hierarquia de estádios do desenvolvimento cognitivo estanque (teoria de Piaget), mas dava relevo aos contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento cognitivo (Marques, 2007).

2.3.1. O trabalho com crianças e jovens alunos

Reflectindo sobre o trabalho que tenho desenvolvido ao longo dos anos, principalmente no trabalho directo com as crianças e jovens, há vários

aspectos que pretendo referir como marcos importantes no meu desenvolvimento pessoal e profissional.

A pedagogia que utilizei ao longo de alguns anos tem vindo a sofrer alterações, sendo resultado da minha experiência, reflexão, estudo e do trabalho realizado como professora.

Inicialmente situei-me num modelo semi-transmissivo e semi-dialógico que se caracterizava por, em parte, ser um método centrado no professor que assumia um papel de “moldar, reforçar e dar informação/conhecimento”, e que se centrava nos “produtos” (Oliveira-Formosinho, 2002), e noutra parte, dialógico, participativo dos alunos. Evoluí para um modelo construtivista, caracterizado por um método que promove a aprendizagem pela descoberta, a participação do aluno, a resolução de problemas e a investigação (ibidem, 2002).

Segundo Marta Darsie (1999): *“Toda a prática traz em si uma teoria do conhecimento. Este é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar”* (p.9).

A primeira corrente pedagógica aplicada, segundo os diferentes teóricos, é denominada de ambientalismo ou empirismo (Giusta,1985). Na corrente empirista, o processo ensino-aprendizagem é centrado no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser interiorizadas pelos alunos, sendo esses apenas receptores de informação e do seu armazenamento na memória. O modelo de ensino é fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de factos e informações isoladas, imerso em simbolismos, quadros cheios de cálculos e fórmulas ou definições a serem memorizadas sem significado real, numa concepção de memória associacionista/empirista, em que factos são armazenados por associação e, quando necessário, recuperados. Há uma preocupação excessiva em organizar o ensino, baseando-se na ideia de que, “ensinando bem” o aluno aprende. Todo o conhecimento está fora do sujeito, portanto, no professor e nos livros. O aluno é um recipiente vazio onde é necessário “despejar” o conhecimento (Darsie, 1999). De acordo com as

crianças/jovens de hoje (na sua maioria, claro), este método é inviável, no entanto ainda é muito usado e defendido.

De acordo com as ideias de Becker (1993), na aula fundada nessa concepção epistemológica, o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Mas porque é que o professor age assim? Porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo. Isso ocorre porque ele se baseia naquela concepção epistemológica que subjaz a sua prática, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento, tal como uma folha de papel em branco. Portanto, a acção pedagógica desse professor não é gratuita. Ela é legitimada ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objecto ou meio físico e social (Damiani, 2006).

Nunca utilizei, desde o início da minha carreira, o puro «método pedagógico tradicional», classificado empirista, com explicitação da matéria curricular, nem nunca segui o programa escrupulosamente, nem a pedagogia centrada no professor. Sempre procurei usar metodologias pedagógicas apropriadas com vista a resultados mais humanistas, completos e eficazes para as crianças e jovens.

A frequência de várias acções de formação, de encontros pedagógicos, e a pós-graduação em Pedagogia Social na Universidade Católica, levaram-me a fazer estudos mais profundos de pedagogia, psicologia educacional e psicopedagogia. O conhecimento de vários autores tiveram importância determinante nas minhas reflexões sobre a prática de ensinar, contribuindo com as suas proposições teóricas para que essas reflexões se traduzissem em mudanças no meu trabalho com os alunos, nomeadamente, Vygotsky (1996) cujo conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP) refere-se à existência da interacção com os seus pares mais experientes ou de um membro mais experiente no grupo, neste caso o professor, como aquele que ajuda o aluno a atingir outros níveis de desenvolvimento potencial que só por si

lhe seria difícil chegar. Vygotsky (1996) considera que, as tarefas que o aluno hoje faz em cooperação, será capaz de a executar sozinho no futuro, concluindo assim, que a aprendizagem deve ter lugar num campo de acção escolar e social.

Nesta perspectiva Barbara Rogoff (1990) refere a importância de fazer a ligação entre o que os alunos sabem e os novos conhecimentos, organizando e apoiando os esforços, e considerando ainda que a resolução dos problemas devem ser geridas pelos alunos, e que o tipo de intervenção que o professor deve ter, não no sentido de facilitar a actividade a desenvolver, simplificando-a, mas com a intenção de colocar ao aluno desafios que o façam resolver os seus problemas, progredindo no seu processo de desenvolvimento e conhecimento, está mencionando o importante papel da interacção escolar e social no desenvolvimento do indivíduo.

Faz parte da pedagogia do professor, segundo Vasconcelos (1997), “*a escola fornecer ao aluno os modelos e técnicas, que lhe permitirão agir por si mesmos*” (p.38).

Conclui-se que, conforme estas perspectivas sócio-construtivas, o aluno inserido no meio escolar e social, desenvolve as suas capacidades e competências, que pode ser investigação e experiência, pela interacção com os seus pares e em colaboração com o professor.

A criança/jovem para aprender, não pode assistir passivamente ao que a rodeia, eles têm que ser o motor, têm que ser participantes activos no processo de ensino-aprendizagem. Afirmou Paulo Freire (1996) que “*quanto mais exercitarmos a nossa capacidade de aprender e ensinar pessoas e não objectos, tornamo-nos no processo de ensino-aprendizagem, pois a natureza da criança/jovem, é naturalmente curiosa*” (p.59). E acrescenta peremptoriamente que como professores/educadores devemos “*respeito (...) à autonomia do ser do educando*” (idem: 59), ou seja, é oferecendo autonomia na relação, que a criança/jovem estabelece entre si e o adulto, entre pares, na execução das suas tarefas, dando-lhe espaço, ouvindo-a, “*pois é ouvindo que aprendemos a falar com eles*” (idem: 113).

Assim e como professora/educadora, tenho que estar atenta às situações com potencialidade educativa e que poderão resultar em oportunidades de aprendizagem e ao mesmo tempo inculcar e fazer-lhes sentir o sentido de responsabilidade.

Actualmente vejo os alunos como pesquisadores, investigadores, assumindo-os como diz Vasconcelos (1998) “*como um ser competente e capaz, como um investigador nato*” (p.133), co-construtor e dinamizador, um ser autónomo com capacidade para fazer a gestão do seu próprio processo de aprendizagem, através dos registos autónomos das suas experiências e da cooperação (na sua maioria).

Tenho perfeita consciência que sou melhor professora/educadora hoje do que era no início da minha carreira profissional, não tendo a pretensão de me afirmar como uma educadora formada, mas sempre em formação.

Segundo Vasconcelos (1997) “*os professores são participantes activos do acto de dar sentido à vida e deveriam ser considerados como elementos que geram e absorvem conhecimento (...) e são aprendentes que continuam a crescer*” (p.34). Assim e de acordo com esta afirmação, fui interiorizando ao longo dos anos, da necessidade de alguma formação mais específica na actualização de conceitos pedagógicos. Fui-me deixando guiar, frequentemente, pela intuição, mas procurando onde fundamentar-me para esclarecer as minhas dúvidas e agir de forma mais consciente e reflectida no meu trabalho enquanto professora, no trabalho (com) partilhado com os alunos.

Tendo uma maior preocupação na participação dos alunos, conforme já referi, em todo o processo de ensino-aprendizagem e partindo do pressuposto que a criança ou o jovem, possui um saber pessoal, sendo importante valorizar os seus saberes como base de novas aprendizagens, ou seja, vejo um aluno mais participativo, capaz de produzir opiniões, capaz de tomar decisões.

Procuro promover a sua auto-estima, no sentido de o conduzir a uma personalidade mais segura e empreendedora, construtora do seu próprio futuro, na edificação de projectos individuais e colectivos e no grande projecto que é a sua vida futura, como nos diz Dewey (1971) “*toda e qualquer*

experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (p.26).

Deste modo, a educação dos jovens deve ser entendida como uma reedificação contínua da experiência e da aprendizagem de conteúdos e só desta forma é que as experiências e conteúdos têm significado e têm impacto no desenvolvimento dos jovens, pois *“cada experiência é uma força de marcha”* (Dewey, 1971).

Estou mais atenta às solicitações do grupo e de cada aluno, procurando atendê-las de forma individualizada, pois o conhecimento do aluno e a sua evolução são o fundamento da diferenciação pedagógica (Perrenoud, 2000).

Procuro no meu trabalho que todos os jovens alunos, de acordo com as suas potencialidades e capacidades, participem de forma activa em todo o processo de aprendizagem, fazendo-o através da observação e da intuição, que me auxiliam na definição e na promoção de oportunidades de aprendizagem devidas a cada aluno. Quando surgem dificuldades ao nível de motricidade de um aluno, por exemplo, tenho a preocupação de proporcionar momentos com o aluno para a sua inserção na turma com os seus pares, com participação de forma activa nas aulas, e procuro apoiá-lo de forma individualizada na expressão oral quando as palavras são mal pronunciadas, tendo o cuidado que sejam devolvidas ao aluno de forma correcta e integradas numa frase, ajudando-o a construir progressivamente a sua competência linguística e racional.

É importante que o professor, como referem as Orientações Curriculares para a Educação do Ministério da Educação (1997), contemple a interacção dos alunos em distintos momentos de aprendizagem, em momentos de trabalho individual, de interacção entre pares e em pequenos grupos, nos quais se favorece a aprendizagem cooperativa. Para que este crescimento e desenvolvimento ocorram, é necessário, de acordo com Oliveira-Formosinho (2002) ter em conta *“as necessidades, interesses, motivações e expectativas dos alunos, como também dar autonomia para os desenvolver, e ainda para estimular os jovens para os níveis de desenvolvimento próximo”* (p.129). Este conceito de «zona de desenvolvimento próximo» (ZDP), já referido

anteriormente, definido por Vygotsky (2001) é “a distância entre o nível actual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial do jovem” (p.35). A criança pode percorrer tanto mais rapidamente essa distância quanto melhor for ajudado pelo professor, pelos colegas e pelo ambiente (Marques, 2000).

Isto faz-me reflectir sobre o papel e a responsabilidade que, como professora, tenho na autonomia dada ao aluno e na cooperação entre pares. Acredito que no decorrer deste processo, é necessário dar espaço e valor às ideias dos alunos, ouvi-los mais frequentemente pois “eles não apenas desejam receber, mas também querem dar, (...) num contexto de aprendizagem em grupo” (p.114) onde o professor adopta uma atitude de ouvir em vez de falar, conforme nos referem (Edwards, Gandini e Forman, 1999).

O meu papel de professora deverá ser sempre no sentido de “ajudar os alunos a descobrir respostas e, mais importante ainda, ajudá-los a indagar a si mesmos, questões relevantes” (ibidem: 114), em vez de responder e satisfazer de imediato as suas dúvidas. Hoje, tenho cada vez mais a convicção que os jovens alunos, através da exploração do que os rodeia, das suas experiências e aprendizagem pela descoberta, da sua curiosidade natural em querer saber mais, pela sua participação activa no quotidiano da sala de aula, e através das suas atitudes e questões, vão definindo o seu percurso, o seu processo de aprendizagem influenciando quem o rodeia, mas não deixando de ser influenciados pelo ambiente que os envolve, tendo o professor como apoio e incentivador do processo de acção pedagógica e que na perspectiva de Oliveira-Formosinho (2003) reconhece ao aluno o “poder e capacidade que, através de seu exercício, tornam o indivíduo uma entidade activa que constantemente intervém no curso dos acontecimentos à sua volta”.

Como Vygotsky (1996) defende, o aluno aprende melhor quando é confrontado com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo chama de “zona de desenvolvimento próximo”. Esta teoria tem implicações importantes no processo de instrução: o professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de aumentarem as suas competências e conhecimento, partindo daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em

processos de aprendizagem cooperativa. Provavelmente, a maior originalidade da teoria de Vygotsky reside na ênfase que ele dá ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo de aprendizagem.

Actualmente no meu estado de evolução profissional como professora, considero que procuro aperfeiçoar-me essencialmente, numa participação mais activa, consciente, entusiasta, envolvente dos alunos em todo o processo de ensino-aprendizagem, tendo como fundamento uma pedagogia participativa, tal como define Oliveira-Formosinho (2009) afirmando que *“é, na essência, a criação de espaços-tempos pedagógicos onde as interações e relações sustentam actividades e projectos que permitem co-construir a sua própria aprendizagem e celebrar as suas realizações”* (p.8).

2.3.2. O papel do professor e a participação dos alunos

Tenho plena consciência que o papel do professor é fundamental em todo o processo de aprendizagem, mas “o reconhecimento do aluno como sujeito do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997), no sentido da cooperação e a implicação da mesma nos processos de negociação e de tomada de decisão, encorajando-a à experimentação e à responsabilidade pelas suas escolhas, são imprescindíveis na realização de um trabalho sério, onde cada criança e jovem assumem o papel de protagonista e de motor da sua própria aprendizagem. Tal como refere Oliveira-Formosinho (2002), o professor deve ser *“um mediador pedagógico que sustenta a sua prática nos modelos pedagógicos, na cultura envolvente e na cultura da criança”* (p.17) e um impulsionador do desenvolvimento, apoiando o aluno no processo de acção pedagógica.

Outro aspecto em que sinto ter havido evolução, está relacionado com a organização e plano das actividades da turma (grupo), inicialmente na minha vida profissional, não partilhava com a turma as intenções, não discutíamos a sua utilidade, embora nas minhas planificações houvesse uma intencionalidade pedagógica, mas na prática algumas vezes isso não acontecia. Havia uma aplicação de regras com alguma rigidez e sem espaço para a negociação (Oliveira-Formosinho, 2002), quando deveriam surgir de situações que resultassem em aprendizagem para o grupo, pois as normas que decorrem da

vida da turma e “*outras regras indispensáveis à vida comum, adquirem maior força e sentido se toda a turma participar na sua elaboração*” (Ministério da Educação, 1997:36) e não como algo imposto, o que resultava, frequentemente, na não compreensão e incumprimento das mesmas.

No entanto, é fundamental, repensar em geral, a pedagogia e a didáctica praticadas. Não podendo afirmar que a crise de sentido que se vive na educação, é uma crise de significado da educação escolar em relação à realidade, mas de um desvio entre o texto e o contexto, entre o currículo e a vida quotidiana, entre os conteúdos escolares e as necessidades e demandas da vida prática. As exigências das relações cognitivas, morais e afectivas, da formação humana e os termos em que se estabelecem a relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar e, por suposto, da forma em que se estabelece o diálogo entre ensinantes e aprendentes. Segundo Bourdieu (1996) dialogamos não só pela palavra, mas também através do olhar, de um gesto e da expressão corporal. De toda a forma, parece-nos inconfundível que o diálogo, dependendo das condições em que se efectiva, é factor de estímulo à reflexão e ao pensamento.

Na essência, a expectativa que se tem não é se o aluno está ou vai aprender e sim se o mesmo aprende o que o educador quer e de forma adaptada e passiva a esta expectativa. A abordagem de determinados saberes dá-se de forma totalmente descontextualizada, isto é, além de não ser realizado nenhuma recuperação das razões e sua consistência, encontram-se distanciados da matriz social e cultural que caracteriza a prática social dos educandos (Virgínio, 2006).

Deste modo, ao aluno é vedada a ideia de que possa ser sujeito de sua educação, de experienciar e expor sua curiosidade e a aventura de construir conhecimento a partir das perguntas que faz, da superação de suas inquietações diante do incompreendido, do processo de superação de seus erros e de sua visão ingénua da realidade (Virgínio, 2006).

O sentido da educação depende da decifração de quem escuta, da mensagem de quem espera ser entendido em sua comunicação. Somente se conseguimos dar significação ao significado, podemos interpretar a mensagem,

compreendê-la, talvez criticá-la e no momento em que o fazemos criar a possibilidade de recriá-la. A tarefa do educador e do educando é construir um processo comunicativo onde os signos e ou as palavras do diálogo tenham um significado comum aos sujeitos que se comunicam. Comunicação é co-participação dos sujeitos no acto de pensar (Freire, 1977). É no diálogo, muitas vezes, que definimos o conteúdo emancipatório.

Este reforço de ideias e pensamentos revela-se numa variação contínua cujo objecto é o re-conhecimento do conhecimento que se conhece. Tudo isto produzido por um ambiente de paciência e tolerância, na qual o objectivo não é fazer o outro ser simplesmente como nós, mas, precisamente e a partir do reconhecimento do direito de ser do outro, construir momentos de interacção permeados pela satisfação de estar sendo e vivendo a dinâmica da vida em ambiente regado por uma curiosidade que nos faz, ao mesmo tempo, querer e ser mais.

Por consequência, Carlos Brandão (2002) considera que, o melhor aluno não é aquele que repete ou reproduz o que já se sabe, mas aquele que busca os porquês e as razões que definem os saberes. Assim, deveria ser indubitável à sua educação progressista e dialógica que o melhor aluno não é aquele que se destaca, mas aquele que, com sua forma de pensar, de ser e de estar, confere testemunho de cooperação com os demais, com a escola, com sua comunidade e com o universo (Brandão, 2002).

Alexandre Virgínio (2006) interroga se *“alguém seria capaz de afirmar que o acto que se pretende educativo não engendra uma intencionalidade, uma interpretação do passado e uma expectativa de presente e uma perspectiva de futuro?”* (Virgínio, 2006: 5). É que nós, professores e educadores, temos um desafio novo a acontecer que, passa pela capacidade de inventar o “novo”, sentindo-nos hoje parte do ontem e responsáveis pelo amanhã.

No entanto, nesta área da aprendizagem das crianças e jovens, há um factor de grande importância em todo o processo, que é “ouvir” a opinião dos próprios alunos. Segundo Júlia Oliveira-Formosinho (2004), *“em Portugal ainda não se generalizou a real escuta dos alunos para analisar a qualidade do ensino/ educação”* (p.85). De facto, nesta última década, a investigação tem

sublinhado a necessidade de encontrar formas de operacionalizar a crença na importância do ponto de vista do jovem, para a construção da qualidade de ensino/educação (Pascal & Bertram, 1999 *apud* Oliveira-Formosinho, 2004).

Compreender a criança e o jovem, nem como sujeito, nem como objecto, mas como participante (Woodhead & Faulkner, 2000 *apud* Oliveira-Formosinho, 2004) é um processo complexo porque envolve cortes culturais com compreensões profundamente enraizadas. Como tal, requer clarificações no sentido da construção desta compreensão altamente complexa, esforços estes que se espera dêem frutos na próxima década. Um ângulo para construir esta compreensão será o do “poder” das crianças e jovens. A participação efectiva dos alunos no contexto requer poder de participação e está relacionada com encontrar ressonância das suas expectativas e interesses, a qual lhe permita sentir pertença, envolvimento e não estranheza; está também relacionada com encontrar aceitação e comunicação que lhe permitam explorar, construir e não desistir perante dúvidas, problemas ou obstáculos (Kolb, 1984 *apud* Oliveira-Formosinho, 2004).

A investigação na área da aprendizagem dos jovens alunos (Spodek, 1993 *apud* Oliveira-Formosinho, 2004) sublinha características dos contextos educacionais que, no âmbito das aprendizagens curriculares, são mais favoráveis ao jovem e à sua participação no seu próprio processo de aprendizagem e crescimento – um processo integrado de ensino-aprendizagem que responda à natureza holística do jovem.

De facto, em Portugal, tem-se divulgado muito a ideia de integração curricular. Temos no entanto, carência de estudos que evidenciem quais são as aprendizagens que os alunos realizam, se são equilibradas ou assimétricas, se são integradas ou desintegradas, se são estruturadas e sequenciais ou se têm outro padrão de desenvolvimento. No entanto, Júlia Oliveira-Formosinho (2004), dá-nos um instrumento que permite construir a qualidade do processo de aprendizagem do aluno num quadro analítico de sinais de envolvimento dos jovens, que compreende:

(i) **Concentração:** o aluno focaliza a sua atenção ao círculo limitado da sua actividade, apenas estímulos intensos podem distraí-lo.

(ii) Energia: a energia física está envolvida nas actividades motoras bem como falar alto ou pressionar algum material com força, a energia mental pode tornar-se evidente no zelo colocado na acção e no esforço mental evidenciado na face.

(iii) Complexidade e criatividade: o aluno aplica livremente e num grau acentuado capacidades cognitivas e outras. A complexidade envolve com muita frequência a criatividade, pois o aluno adiciona um toque individual à actividade, produz algo de novo, mostra algo não inteiramente predizível.

(iv) Expressão facial e postura: os sinais não verbais são uma grande ajuda quando se avalia o nível de envolvimento, como por exemplo, é possível distinguir entre os olhos que “vagueiam de um ponto para o outro” de um “olhar intenso”

(v) Persistência: quando concentrado, o aluno dirige toda a atenção e energia para um ponto, a persistência refere-se à extensão dessa concentração.

(vi) Precisão: o aluno envolvido dá especial atenção ao seu trabalho, é susceptível aos detalhes e mostra precisão nas suas acções.

(vii) Tempo de reacção: o aluno envolvido está alerta e rapidamente responde a estímulos (salta para a acção), demonstrando motivação.

(viii) Comentários verbais: os alunos explicitam, por vezes, o seu envolvimento nas actividades através de comentários espontâneos.

(ix) Satisfação: as actividades que possuem a qualidade de envolvimento induzem, a maior parte das vezes, um sentimento de “satisfação”.

Assim, constatei pela evidência que, após alterar os procedimentos pedagógicos, os alunos estão mais despertos, participativos, conscientes e autónomos na utilização e leitura dos instrumentos necessários (pesquisas, livros curriculares e extra-curriculares, projecções de filmes, visitas de estudo). Os meios audiovisuais, porque são dinâmicos, são eficazes formas de transmitir o conhecimento, porque os alunos ficam “presos” e atentos aos conteúdos transmitidos, preferindo estes ao livro curricular.

2.4. Percurso do desenvolvimento profissional ao longo da vida

No início da minha carreira de professora, fui colocada em escolas do Baixo Alentejo, leccionando no 2º e 3º Ciclos. Leccionava, para além da minha disciplina curricular, outras disciplinas como «Estudo Acompanhado», «Área de Projecto» e «Formação Cívica».

Comecei a constatar que os alunos não eram propriamente estudados pelos professores, mas muitas vezes seguia-se os relatórios anteriores sem se fazer uma constatação entre o relatório e aquilo que nós próprios devemos discernir na análise que fazemos dos alunos, e muitas vezes verifica-se que o que consta no relatório já foi ultrapassado. Pelo que considero que é uma das piores práticas, pois que o aluno deve ser tratado em função das suas capacidades actualizadas.

Como nos diz Paulo Freire (1996) a verdadeira aprendizagem acontece quando *“os educandos vão-se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo”* (p.14).

Como já referi, a formação é um processo contínuo e que vai acontecendo ao longo da vida (Delors, 1998). Actualmente, tenho a convicção que estou melhor preparada para responder às questões, inquietações e dificuldades que possam surgir da prática pedagógica, uma vez que a minha experiência e conhecimento da realidade, saberes e percepções, dificuldades passadas e expectativas futuras, porque as experiências vividas são lições de vida e ajuda ao progresso na caminhada.

Um outro percurso de desenvolvimento profissional na minha disciplina curricular foi a vivência com os alunos em sala de aula, o diálogo com todos eles e o enfrentar das dificuldades dos alunos entre pares, a comunicação com a professora, a aproximação, a abertura de espírito, o carinho, a atenção, o cuidado. Foi um trabalho pedagógico cuidado, a procura de uma leitura e análise de situações que, precisavam de resposta pessoal que sempre vou procurando melhorar.

Quando me propus a retomar a holística da educação, perdida no emaranhado da vida contemporânea, percebi que buscava novas ideias para a minha actividade profissional. Foi quando ocorreu o encontro com a “mediação”, através de um curso de pós graduação, promovido pela Universidade Católica no Porto, intitulado Curso de Formação Especializada em Mediação Social e Formação ao Longo da Vida (Área de Formação Especializada: Orientação Educativa) que considero importante para o enriquecimento da minha vida profissional e social.

O que havia aprendido quanto às teorias e às técnicas de ensino e educação, de pedagogia, didáctica e psicologia educativa, não me traziam a satisfação esperada no trabalho de professora. Havia um espaço a ser preenchido, meu modelo mental estava incompleto, o que passou a me afligir em muitos momentos, inclusive no trabalho. Tudo aquilo que estudei na área da pedagogia, da sociologia e psicologia, dos mais variados pensadores e teóricos daquelas áreas, alguns com séculos passados, havia um factor comum, ensinar crianças e jovens, só é possível e eficaz, quando lhes dedicamos e oferecemos o nosso melhor com emoção e amor.

Citando Joaquim Azevedo (2009) numa bela passagem do seu texto onde compara uma criança ou jovem estudante com uma flor, diz-nos que

“O professor é o profissional que cuida de cada flor (em cada geração) e esse é um trabalho imenso (regar, adubar, podar,...), que requer toda a atenção, carinho e rigor, que implica um trabalho imenso, muita dedicação e dádiva (...). Não perceber isto é não perceber o essencial da educação e também da educação escolar” (p.35).

No mesmo texto, deixa alguns princípios fundamentais para a educação considerando a educação escolar *“de hoje centrada sobre a sua missão: cuidar das aprendizagens de cada estudante com a maior das atenções, ser sempre exigente para com cada um, não deixar pelo caminho, por nenhuma razão, um aluno que está a aprender (...) A educação requer inovação e criatividade contínuas (...). Tem de ter uma esperança desmedida na educabilidade de cada ser humano e tudo fazer, com optimismo e perseverança, para o tornar possível a todos, na escola e na comunidade”* (pp.36-37).

A “razão” (*ratione*), é uma ideia subversiva na nossa sociedade que teve origem em Platão, que colocou na sombra, durante muitos séculos, a verdadeira origem dos fenómenos humanos: o amor. Falo aqui do amor (*agapé*) enquanto domínio emocional humano, assim como conhecer é o domínio cognitivo do homem. Trata-se de transformar o *homo sapiens* em *homo psicologicus*, um ser sintonizado com os outros ou simplesmente, pessoas em relação (Schabbel, 2002).

Nas ciências, durante muito tempo, o amor foi dissociado da evolução. Pensar, sentir e agir, estudados de maneira dissociada, foram de suma importância para se compreender os fenómenos humanos. Porém, para se compreender os fenómenos no nosso mundo contemporâneo, implica valorizar as relações baseadas no amor. A partir das relações interpessoais mais verdadeiras, e sentidas, cada um de nós, tem maiores possibilidades de transcender a frieza da competitividade, a arrogância e a solidão, tornando-nos seres mais solidários.

Pretendo, com este trabalho, empenhadamente acreditar mais na alegria e no sorriso do jovem enquanto na vivência educativa e escolar. Ao nascer, somos emoção e nela investimos para estabelecer relações de amor com outros seres humanos e aprender o valor dos vínculos afectivos e sua permanência em nossas vidas. Pretendo também acreditar mais nos jovens e em suas reflexões como fontes valiosas para a origem de uma nova consciência moral, profundamente enraizada nos afectos.

Assim, ao acreditar na criança e no jovem, o papel do professor inclui o desenvolvimento de uma cultura do diálogo, do respeito, do consenso e da paz, num ambiente escolar, onde todas as pessoas – alunos, professores e direcções – tenham a disponibilidade para aprender habilidades que lhes sirvam para evitar conflitos inúteis, bem como reparar de maneira pacífica os relacionamentos desgastados ou deteriorados.

Neste sentido e seguindo de perto a lição de Paulo Freire (1996,p.29) em que refere que “*não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino*”, porque pretendo continuar em constante formação, continuar a aprender, a pesquisar, para partilhar dificuldades, expectativas, experiências e formas de

solucionar problemas da prática, ultrapassando-os através do intercâmbio, colaboração e reflexão. Perrenoud (2000) refere que os professores precisam de se tornarem construtores do seu próprio conhecimento.

O meu papel como professora faz-me reflectir muitas vezes sobre o quanto são importantes as novas pedagogias, pela abordagem de novos conteúdos, pela partilha de saberes e das suas reflexões que me ajudam a reflectir sobre a prática pedagógica e a ajustá-la, pois esta funciona como uma aprendizagem diária. Fui confrontada algumas vezes com questões para as quais não tinha resposta imediata, porque havia novos termos a serem utilizados, novas abordagens, novas estratégias, formas de planificar.

Como Perrenoud (2000) nos diz:

«Saber administrar sua própria formação contínua, poderia ser útil, todos concordarão com isso. Por que fazer disso uma das 10 competências profissionais a desenvolver com prioridade? Porque ela condiciona a actualização e o desenvolvimento de todas as outras. (...) O exercício e o treino poderiam bastar para manter competências essenciais, se a escola fosse um mundo estável. Ora, exerce-se o ofício em contextos inéditos, diante de públicos que mudam, em referência a programas repensados, supostamente baseados em novos conhecimentos, até mesmo em novas abordagens e novos paradigmas. Daí a necessidade de uma formação contínua, que em italiano se chama *aggiornamento*, o que ressalta o facto de que os recursos cognitivos mobilizados pelas competências devem ser actualizados, adaptados a condições de trabalho em evolução. (Perrenoud, 2000,p.156)»

Os professores têm interesse em saber analisar e explicitar suas práticas. Essa competência é, na realidade, a base de uma autoformação:

- Formar-se não é fazer cursos: é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e colectivos de autoformação;
- Entre esses procedimentos, menciona-se a leitura, a experimentação, a inovação, o trabalho em equipa, participação num projecto de instituição, a reflexão pessoal regular;
- O mecanismo fundamental que se chama *prática reflexiva* (Perrenoud, 2000)

Em todo o caso, a prática reflexiva é uma fonte de aprendizagem e de regulação. A diferença é que a nossa maior inclinação é pôr esses mecanismos

a serviço de adaptação às circunstâncias, de um aumento de conforto e de segurança, ao passo que o exercício metódico de uma prática reflexiva, poderia tornar-se uma alavanca essencial de autoformação e de inovação e, por conseguinte, de construção de novas competências e de novas práticas. (Perrenoud, 2000).

2.4.1. Formação de professores

Como já descrevi no início, a minha formação académica foi clássica e tradicional programática, onde o objectivo era ensinar o aluno, e a tarefa deste era receber a transmissão de conhecimentos prontos que seriam aglutinados. Como tinha como objectivo futuro o ensino, foi de minha escolha pessoal nas cadeiras facultativas no curso de História, estudar disciplinas da área da pedagogia, didáctica, sociologia e psicologia, porque sabia que só a formação técnico-científica seria insuficiente para entrar e enfrentar a minha profissão, precisava pois, de um bom suporte pedagógico e didáctico.

Os currículos de formação académica superior guiaram-se durante muito tempo por um interesse técnico-científico em que se privilegiava um conhecimento fortemente marcado pelo paradigma positivista, no qual o professor devia resolver os problemas da prática por meio da aplicação de teorias e de técnicas científicas. Apesar de vários autores terem chamado atenção para a incorporação dos saberes docentes na formação académica para futuros professores, as componentes teóricas de pedagogia, psicologia na educação e aprendizagens, nunca teve um significado relevante nessa formação. Isso deriva do facto de outros autores defenderem que as “práticas pedagógica e didáctica” e os saberes dos docentes não são a componente mais importante na formação de futuros professores e de apenas contribuir para formar professores conservadores que se limitam a imitar modelos fornecidos por outros professores mais experientes.

Houve tempos em que os conhecimentos apreendidos em sala de aula, se fixavam como bagagem para a vida inteira. Hoje e desde o fim do Séc. XX e início do Séc. XXI, a humanidade vive num cenário indiscutivelmente diferente e complexo. O rápido desenvolvimento do mundo do conhecimento, bem como a expressividade da dicotomia, entre o pensar e o fazer, neste universo

contemporâneo, proporcionaram o surgimento de um novo contexto educacional. A educação firmou-se como um instrumento imprescindível para exploração e interpretação demandadas por esse novo cenário.

O acúmulo de saberes e conhecimentos adquiridos ao longo dos anos académicos não é mais suficiente para a interacção com este novo paradigma social e educacional. Torna-se necessário o desenvolvimento de habilidades mobilizadoras e articuladoras dos conhecimentos construídos em sala de aula e a prática da realidade do mercado de trabalho do quotidiano em geral.

A pedagogia para a educação, é a “pedra de toque” de todo um “edifício” que existe, desde a concepção até ao “produto” final, que é o jovem e/ou o adulto, formado e edificado na sua personalidade como membro social e formado com qualidades e competências técnico-científicas.

Para tal, o elemento fundamental é o professor que se formou para esse exercício e a continuidade da sua formação que há a considerar essencialmente na pedagogia, na actualização de conhecimentos em função da realidade com que tem de trabalhar. O problema principal da pedagogia, que temos de compreender, é que os professores existem para ensinar os que não querem aprender (Nóvoa, 2010). Ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia (Meirieu, 1991 *apud* Nóvoa, 2010).

É este o maior problema da pedagogia e para o enfrentar temos que manter a tensão entre as duas margens (os que querem e os que não querem aprender), começando por reconhecer três fracassos:

(i) fracasso de uma pedagogia burocratizada que se passou para as instruções oficiais, apropriando-se, indevidamente, do conceito “inovação” para o transformar em reformas legislativa inúteis; recentemente, a burocracia tomou conta das instituições e dos professores, asfixiando a vida pedagógica e o trabalho escolar.

(ii) fracasso de uma pedagogia tecnocrática, que se tentou legitimar com a “eficácia”, que acabou em listas intermináveis de objectivos, de comportamentos ou de competências, sem préstimo e sem sentido, como

exemplo muitos documentos europeus, desde o programa *Educação e formação para 2010*, integrado na Estratégia de Lisboa.

(iii) fracasso de uma pedagogia científica, de uma ciência da educação que procurou substituir-se à reflexão prática e que, por esta via, procurou instaurar novas e indesejáveis regulações sobre o trabalho dos professores (Nóvoa, 1998).

Assim, o verdadeiro argumento, é que só a pedagogia – uma pedagogia nas mãos dos professores – conseguirá reintroduzir sentido na escola e nas aprendizagens. Uma pedagogia que tome o trabalho docente como a sua referência primeira e que a partir dele, procure responder à pergunta mais importante: que fazer com as crianças e jovens que não querem aprender? O tão necessário regresso dos professores e a sua voz activa ao contexto da educação (dado estarem na obscuridade nos últimos anos), é também o regresso da pedagogia (Meirieu, 2003).

Hoje os alunos estão na escola, mas nem todos têm acesso ao conhecimento. Há muitos alunos que não querem aprender, que não têm qualquer projecto escolar, e a escola encontra-se perdida perante esta realidade. Não sabemos o que fazer com estes alunos que não nos respeitam, para os quais a escola não tem sentido. E há argumentos para enfrentar esta realidade frequente nas escolas de hoje, como escreveu Alain em 1914 citado por Daniel Hameline (1991 *apud* Nóvoa, 1991:58) que “*não vale a pena fecharmo-nos em disputas porque, a guerra é fácil. A paz é que é difícil. A razão é que é rara*” (p.58).

Todo o ensino contém uma certa ideia de futuro e uma certa concepção dos seres que viverão amanhã. Precisamos de vistas largas, de um pensamento que não se feche nem nas fronteiras do imediato, nem na ilusão de um futuro mais-que-perfeito. À maneira de Reinhart Koselleck (1990 *apud* Nóvoa, 2010) “*interessa-me compreender o modo como o passado está inscrito na nossa experiência e como o futuro se insinua na história presente*” (p.40).

A pedagogia existe entre dicotomias no debate educativo: Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço? Integração ou

Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade? Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou Valorização do conhecimento? A pedagogia nunca existe apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles.

A pedagogia é a arte que permite levar o conhecimento aos alunos, ensinar o mundo aos novos. A nossa matéria-prima é o conhecimento, mas o trabalho pedagógico só termina quando esse conhecimento é objecto de apropriação por um sujeito. É frequente ouvir entre os professores, em forma de comentário, sobre as aulas dadas que: “*Eu dei uma aula excelente, mas os alunos não aprenderam nada*”. Esta frase é um absurdo porque, o acto de ensinar, só termina quando, de facto, alguém aprende. É preciso marcar devidamente a responsabilidade do professor na construção de um ambiente e de situações pedagógicas propícias ao estudo e à aprendizagem (Nóvoa, 2010).

Como disposição relacional, o professor é, por natureza, um especialista em comunicar e esse comunicador está situado, essencialmente, no interior da sala de aula, porque se comunica (dialogicamente) com os alunos na transmissão do conhecimento (Nóvoa, 2003).

Num passado longínquo, os professores tinham uma voz pública e eram elementos importantes das elites locais. Mas perderam esse papel e perderam visibilidade pública. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que se voltou para dentro, que se fechou nos muros da escola e que perdeu visibilidade. Hoje, impõe-se uma abertura do professor para o exterior, uma concepção de escola como espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas.

Há um problema que é particularmente grave nos jovens professores, que são atirados para as escolas sem qualquer apoio, sem qualquer suporte das instituições de formação inicial. Caem de “para-quedas” na realidade escolar e travam uma verdadeira “batalha de sobrevivência”. Importa alterar esta situação e enquadrar devidamente a fase inicial de docência, encarando-a como um momento propedêutico e probatório. Programas de formação de professores centrados na escola, deveriam ter como ponto de referência este

período inicial, este momento de transição de “aluno-mestre” para “professor principiante”, chamado “Formação - Acompanhamento nos primeiros anos de exercício profissional” (Nóvoa, 2003).

Como disposição organizacional, torna-se necessário romper com uma estrutura curricular excessivamente centrada no espaço da sala de aula e pautada pelo ritmo de um tempo lectivo pré-definido. Temos de dar corpo a *projectos educativos das escolas* que favoreçam a emergência de uma identidade própria de cada escola.

Recuperar a ideia de “contrato educativo” parece prometedora. Segundo Joaquim Azevedo (2009) torna-se fundamental um paradigma de responsabilidade e de melhoria gradual da educação nas escolas, sustentada em seis aspectos:

(i) autonomia real das escolas, devidamente contratualizada, desenvolvida num quadro de rigorosa avaliação interna e externa e de definição de responsabilidades;

(ii) gestão profissional das escolas, feita por professores, devidamente seleccionados e localmente eleitos e directores devidamente remunerados pela sociedade que os valoriza, a quem se podem pedir, sem equívocos, responsabilidades;

(iii) administração educacional completamente reestruturada e totalmente devotadas ao apoio permanente e eficaz à melhoria do desempenho das escolas e professores;

(iv) um quadro, facilitado pela reestruturação anteriormente referida de revalorização das melhores práticas de educação e ensino, de gestão e de desempenho profissional e um quadro de apoio às escolas com maiores dificuldades e de incentivos às melhores práticas;

(v) construção social gradual e anual de planos de melhoria, escola a escola, e de um sistema simples e eficaz de avaliação interna e externa;

(vi) diversidade de escolas e de contextos, que não podem continuar a ser tratados uniformemente e no modelo da irresponsabilidade, necessidade de

inundar o sistema educativo de liberdade, de responsabilidade e da confiança que, só elas podem levar aos compromissos sociais e à esperança de que tanto precisamos (Azevedo, 2009:17).

Para além dos aspectos atrás indicados, o “contrato educativo” permite envolver os pais e os meios locais (autarquias, museus, bibliotecas públicas ou particulares, outras escolas e universidades, etc) sem cair num desvio comunitarista, que é uma das tendências mais perigosas de certas correntes pedagógicas, que na perspectiva de Philippe Meirieu (2003) considera que há um «excesso de comunidade» e um «défice de sociedade» nas nossas escolas.

O “excesso de comunidade”, refere-se aos pais e/ou comissões de pais que intervêm na escola, e que salvo algumas excepções, não têm preparação para o desempenho dessas funções, mais movidos por interesses particulares (os seus filhos), alheados do projecto educativo e que nas escolas só causam problemas, conflitos com os professores, queixas às direcções gerais e regionais, muitas vezes sem fundamentos.

Na minha vida profissional, tenho assistido em várias escolas, a autênticos “julgamentos” inquisitórios aos professores, porque um aluno se queixa que não gosta da maneira como um professor ensina, outro que o professor repete a matéria várias vezes, ou que um professor disse um “palavrão” sem ser verdade, ou que as aulas doutro professor são uma maçada, então, o professor acusado, é chamado a “tribunal”, o pai ou mãe fazem “chover” as acusações, muitos professores optam por “entrar calados e saírem mudos”, e aqueles que se defendem e apresentam os seus argumentos, nunca têm razão ou defesa, são sempre “culpados”. São práticas de humilhação permanente aos professores, os quais não levam a escola a lado nenhum, pelo contrário. Não há uma relação aberta, saudável e profícua, esquecendo-se o bem último: os alunos.

Por toda a minha experiência e evidências constatadas, deveria ser “obrigatório” a todos os pais, que pretendessem exercer funções nessas comissões de pais numa escola, frequentar um curso de formação específico para que tivessem competências (promovido até pela própria escola),

abrangendo noções em legislação escolar, pedagogia, psicologia, formação cívica e objectivos do projecto escolar, para não se tornarem em elementos perniciosos de confrontos ameaçadores, mas cooperantes e construtores do projecto educativo. Devem ser construtivos para terem um capital cultural ascendente, conhecerem as suas funções e participações e seus limites e qual a sua jurisdição. Se estamos num período que cada vez mais se exige uma qualificação académica de excelência, para os professores e formação para aqueles que desempenham funções de direcção, qualificações para funcionários administrativos, exigências para o pessoal auxiliar de educação, pelo mesmo princípio, é preciso qualificar todos os elementos participantes nas comissões de pais, porque não percebendo ou não estando à altura, estão envolvidos num projecto educativo, como tal têm que ter competências para o cargo, e temos aqui a necessidade da formação contínua ao longo da vida.

É inútil aos professores tentarem enfrentar sozinhos, isolados, problemas que só têm solução no plano colectivo. Não se trata de impor uma colaboração “à força”, mas sim, de inscrever a ideia de *colegialidade* no centro da definição identitária da profissão docente. Por isso será importante valorizar uma formação em situação (*in situ*) centrada na própria escola e no seu projecto educativo (Nóvoa, 2010).

Como disposição reflexiva, constata-se que os pedagogos, com a sua eterna necessidade de inovar dão origem, muitas vezes, a modismos passageiros, que colocam os professores na defensiva, cépticos. A moda é a pior maneira de encarar os debates educativos. A moda dispensa-nos de pensar.

Há dois aspectos da contemporaneidade que tem repercussões significativas no acto de ensinar. Por um lado, os efeitos de fragmentação do conhecimento e, paradoxalmente, de balcanização da cultura provocados pelas novas tecnologias, que acentuam o papel do professor como construtor de sentidos e de pontes. Por outro lado, as descobertas científicas, por exemplo, na área das neurociências, que se referem à aprendizagem como um fenómeno complexo e imprevisível (nem sempre se aprende do mais simples para o mais complexo, ou do mais concreto para o mais abstracto), realçando

assim a importância de uma pedagogia-da-situação (Gisèle Barret *apud* Nóvoa, 2010).

Eis-nos assim, no âmago do trabalho do professor. Nos últimos quinze anos, vulgarizou-se o conceito de *transposição didáctica* para explicar a acção do docente (Yves Chevallard *apud* Nóvoa, 2010). Mais recentemente, Philippe Perrenoud tem falado de *transposição pragmática* para sublinhar a importância da mobilização prática dos saberes em situações inesperadas e imprevisíveis. Mas António Nóvoa (2010) prefere chamar-lhe *transposição deliberativa*, conceito baseado em duas ideias:

(i) o trabalho pedagógico não está apenas impregnado de “saberes” e de uma “decisão-em-situação”, mas implica uma deliberação, isto é, uma resposta do professor a partir de fronteiras éticas e de um esforço para enfrentar dilemas pessoais, sociais e culturais cada vez mais complexos; sendo a formação nestas matérias, o mais importante a adquirir pelos professores;

(ii) a consciência não existe separada das emoções e dos sentimentos (António Damásio *apud* Nóvoa, 2010) e o acto de ensinar envolve sempre a integralidade da pessoa, implica a totalidade do “*ser professor e do ser aluno*” (Nóvoa, 2010:6).

Por isso, a importância de uma formação analítica que prepare os professores para uma “transposição deliberativa” dos saberes (Nóvoa, 2010).

No entanto, ainda há uma referência à reflexão sistemática sobre as práticas, a uma análise objectiva de casos e situações. “*Há uma parte de cientista no trabalho do professor: na aquisição do conhecimento, no estudo aturado, no rigor da planificação e da avaliação. Mas também há uma parte de artista, no modo como se reage a situações imprevistas, como se produz o jogo pedagógico*” (Nóvoa, 2010: 6).

Para além de tudo o que a pedagogia faz pela educação dos alunos, há uma tendência fundamental para a acção pedagógica, que é preparar para a educação científica, que é a tarefa concreta de educar para as ciências, e parece-nos importante tentar concretizar as grandes tendências actuais da educação no começo deste século, até porque, a ciência não é o único

conteúdo ensinável e a sua educação deve ser perspectivada no processo global em que vivemos, que exige que a educação seja, não só dirigida a qualidades académicas que a educação na Sociedade Industrial já contemplava, com as Humanidades, as Artes, e mesmo as Ciências Sociais, mas também à formação da personalidade global, com as inteligências múltiplas (Gardner, 1999 *apud* Pereira, 2007) tarefa para a qual a educação científica, entendida como potenciadora de construção de conteúdos e processos científicos, mas uma contribuição importante mas não exclusiva e que deve forçosamente ser complementada. É, no fundo, a necessidade de a educação contemporânea satisfazer os seus dois étimos latinos: *educare* (alimentar, levar para) e *educere* (tirar de dentro para fora) (Pereira, 2007).

A necessidade de romper, com a pedagogia da Sociedade Industrial (ainda em uso) por inadequada, exige alternativas ao modelo mecanicista que serve para a Sociedade do Conhecimento, a que vivemos actualmente. Duarte Pereira (2007) dá-nos dois autores de referência com modelos de pedagogia apropriados a este período educativo:

Senge *et al.* (2000 *apud* Pereira 2007: 490) considera para a educação um modelo vivo:

- Centrar a aprendizagem no aprendiz e não no professor;
- Encorajar a variedade e não a homogeneidade, contemplando as inteligências múltiplas (Gardner, 1999 *apud* Pereira, 2007), os vários estilos cognitivos e as várias disciplinas subjacentes às organizações aprendentes;
- Explicar um mundo de interdependência e mudança em vez de estimular a memorização de factos e a procura das respostas correctas (ou seja formar para a inteligência e não para a repetição – memorização).

Cury (2004 *apud* Pereira, 2007: 490) enfatiza aspectos psicológicos da educação e recomenda aos professores:

- Conhecerem o funcionamento da mente em vez de se limitarem a ser eloquentes;
- Possuírem e cultivarem a sensibilidade em vez de simplesmente aplicarem a metodologia;
- Educarem a emoção, em vez de se contentarem com a educação da inteligência lógica;
- Usarem a memória como suporte da arte de pensar, em vez de simplesmente como depósito de informação;

- Serem mestres inesquecíveis em vez de mestres temporários;
- Resolverem conflitos na sala de aula, em vez de simplesmente corrigirem comportamentos;
- Educarem para a vida, em vez de educarem somente para uma profissão.

2.4.2. O contributo do mestrado no meu desenvolvimento profissional

O meu desenvolvimento pessoal e profissional, tem sido um processo de aprendizagem contínua, pois como refere Joaquim Azevedo (2007) “*o que está em jogo é aprender, aprender a todo o tempo, em todo o lugar e ao longo de toda a vida, com a vida, porque este aprender é aprender a ser*” (p.8), ou seja, aprender a ensinar e educar, é algo que se processa ao longo da vida.

Na minha caminhada profissional, tive sempre a percepção da necessidade de aprender e ao longo da vida, sobretudo pela constatação que, desde os anos noventa do Séc. XX, ter havido uma proliferação de investigação e estudos neste campo. Secundamos Joaquim Azevedo (2007) quando nos diz que:

«O que está em jogo, no essencial, não é apenas ensinar, é aprender; não é só transmitir conhecimentos codificados, é proporcionar a comunicação e a emergência de aprendizagens significativas para cada cidadão; não é apenas levar de fora para quem nada tem, é valorizar as pessoas, as suas relações, a sua história, que já estão dentro (e que, por vezes, é preciso fazer sair de dentro); não é só fomentar a aquisição de saberes, mas também o desenvolvimento de competências, aquisição de novas atitudes, de novos comportamentos, novos modos de vida em comum. (Azevedo, 2007:8)».

Considero que foi uma oportunidade fundamental, ter conhecimento do Curso de Pós Graduação (Curso de Formação Especializada) de “*Mediação Social e Formação ao Longo da Vida*”, promovido pela Universidade Católica, como já referi, realço a alta qualidade dos professores e das matérias que foram leccionadas, sobretudo nas áreas do desenvolvimento humano, da ética e cidadania, do relacionamento com o “Outro”.

Apesar de ter feito algumas acções de formação, ao longo destes anos o curso de pós graduação foi de inestimável valor pessoal e profissional, pelo

que entendi dever dar continuidade, no meu processo de formação e aprendizagem contínua através do Mestrado em Pedagogia Social.

Hoje, ser professora é um desafio constante e repleto de inovações e solicitações. O conceito de educação foi fruto de evolução, falando-se cada vez mais na necessidade de formação contínua, para promover o desenvolvimento pessoal e profissional e em especial em “educação durante toda a vida”. (Delors, 1998). Aprender é um acto incessante do homem, tal como o adágio popular que diz: “aprender até morrer”.

As mudanças políticas, económicas e sociais das últimas décadas, conjugadas com fenómenos de globalização e com a multiplicação de fontes de saber e do saber-fazer, alteraram, de forma significativa, a relação que os indivíduos mantêm com o espaço e o tempo (Day, 2001). Esta pressão para a mudança, deu origem a novas concepções de educação e formação. Saberes e competências adquiridos através da formação inicial já não são suficientes para enfrentar as novas exigências da sociedade em mudança. Tais mudanças exigem o prolongamento da educação e da formação ao longo da vida, não se circunscrevendo a um período determinado, requerendo, por isso, a necessidade de manter mecanismos de formação profissional permanente.

Posição semelhante é expressa no Relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors (1998) sobre a Educação para o Século XXI, ao considerar que

“Hoje em dia, ninguém pode pensar em adquirir, na juventude, uma bagagem inicial de conhecimentos que lhe baste para toda a vida, porque a evolução rápida do mundo exige uma actualização contínua dos saberes apesar da educação inicial dos jovens tender a prolongar-se” (Delors, 1998:103).

Uma educação permanente, realmente dirigida às necessidades modernas, não pode continuar a definir-se em relação a um período particular da vida. De acordo com estas ideias (Delors, 1998), considera que “*doravante, temos de aprender ao longo de toda a vida e uns saberes penetram e enriquecem os outros*” (p.104). É este *continuum* educativo, coextensivo à vida e alargado às dimensões da sociedade que a Comissão designou de «educação ao longo da vida».

Nesta ordem de ideias, Day (2003) considera os professores como o trunfo primordial para a concretização de uma sociedade de aprendizagem, argumentando que a promoção dos valores da aprendizagem permanente e a sua capacidade de ajudar, com sucesso, os alunos «a aprender a aprender» dependem dos tipos e da qualidade das oportunidades de formação e de desenvolvimento, ao longo das suas carreiras, e da cultura em que trabalham.

Do mesmo modo, Patrício (1989) refere-se ao professor como

“um elemento-chave no funcionamento da escola e no êxito e no inêxito de todas as políticas que adoptamos. Com efeito, a aposta na educação como condição de felicidade e prosperidade sociais e pessoais não pode deixar de ser a aposta no professor como principal instrumento de realização da educação escolar. Nesta lógica, é preciso: a) dignificá-lo social e profissionalmente; b) remunerá-lo em conformidade com esse estatuto social e profissional; c) promover a sua adequada e contínua formação” (p.232).

No mesmo sentido, o Relatório Delors (1998) para a UNESCO destaca a importância do papel do professor enquanto agente de mudança, afirmando que:

“Para melhorar a qualidade da educação é preciso antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e motivação requeridas” (Delors, 1998:153).

No entanto, o mesmo relatório reconhece a exigência que é feita, actualmente, a estes profissionais, salientando que “ *a competência, o profissionalismo e a capacidade de entrega que exigimos aos professores, fazem recair sobre eles uma pesada responsabilidade*” (Delors, 1998:155).

Nesta lógica, Joaquim Azevedo (1998) diz-nos no seu artigo “*O Tesouro Escondido*”:

“ que um sistema escolar não existe ou não está concebido nem organizado tendo por objectivo principal que os jovens se sintam bem e felizes, ele também não pode fechar a sua missão e as suas actividades em torno do desenvolvimento das habilidades intelectuais, da mera instrução, tomando a pluralidade dos alunos todos como se fossem uma unidade homogênea, ignorando em boa parte que, mora uma pessoa única em cada um dos ditos alunos” (Azevedo, 1998:2-3).

A UNESCO, neste dealbar do Séc. XXI, vem propor à comunidade internacional, a metáfora do «tesouro» e adverte-nos: *“é preciso assinalar novos objectivos à educação e, portanto, mudar a ideia que se tem da sua utilidade, esta deveria assentar antes de mais na concepção da educação como processo de revelação do tesouro escondido em cada um de nós”* (Delors, 1998:90).

Este documento da UNESCO tem como pedra de toque que, a educação assenta em *“quatro pilares”* fundamentais: *aprender a conhecer, aprender a viver em comum, aprender a fazer e aprender a ser*. Tudo isto implica que, a cada momento como professora e como pessoa, sinto-me implicada e desafiada a inovar, numa actualização contínua de saberes, isto é, a *“integração de conhecimentos, capacidades e atitudes adequadas ao desenvolvimento educativo de que o professor necessita para o desempenho das suas funções docentes”*, principalmente no âmbito dos conhecimentos científicos que, desde o fim do Séc. XX se estão a desenvolver no âmbito das neurociências.

Carlos Marcelo (1999) baseando-se em vários autores, refere que *“ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autónoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa”* (Marcelo, 1999:52). Portanto, nesta concepção, a aprendizagem autónoma é um dos conceitos básicos da educação de adultos, e, como defendem vários autores, é necessário desenvolver *a capacidade de inteligência crítica, de pensamento independente e de análise reflexiva*.

Assim, enquanto profissional de educação, procuro ter uma atitude mais reflectida, consciente, inovadora tendo em conta a evolução e os novos conhecimentos científicos.

Sei que a minha prática profissional, tem uma dimensão transversal, porque abrange um conjunto de saberes e formas de estar e agir nas relações de desenvolvimento humano, mas também é mais específica uma vez que engloba em si uma série de questões que lhe são muito próprias no que diz respeito aos saberes próprios de cada área em particular. Esta constante

prática de reflectir e de uma formação permanente, está espelhada na afirmação de Paulo Freire (1996): *“por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”* (p.22).

Verifica-se pela evidência que a necessidade de uma reflexão contínua com vista a uma prática melhorada deve ser partilhada com grupos de reflexão de professores. Perrenoud (2000) refere que uma prática reflexiva precisa de se confrontar com os outros, com as suas opiniões para ter a oportunidade de cooperar. Neste sentido, uma praxis reflexiva deve ter sempre presente uma intencionalidade na sua acção, pois dessa forma a construção do conhecimento e identidade profissional, reflectir-se-á necessariamente na sua eficácia.

Conclui-se que a formação tende a ser olhada como um processo que articula um percurso pessoal e uma trajectória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, *“situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante, de natureza apropriativa e reflexiva, por parte dos sujeitos que se formam”* (Dominicé, 1990 *apud* Amiguinho, 1993:37).

Também o desenvolvimento profissional do professor pode ser enquadrado em diversas perspectivas, entre as quais, o modelo de desenvolvimento pessoal, o modelo de profissionalização do professor e o modelo de socialização, a perspectiva de identidade profissional e a perspectiva dos ciclos de vida, que pode ser considerada como uma perspectiva que engloba as outras (Loureiro, 1997) onde me posso enquadrar nestas perspectivas na sua conceptualidade e especificidade.

Com todo o sentido e conhecedor do ser humano da génese e fim último da humanidade, o ser humano edifica-se pela relação com o outro, pois é no relacionamento com Deus e com o outro que ele realiza o ser criatura. João Paulo II, na sua Carta Encíclica *Centesimus Annus*, deixa-nos um pensamento de eloquência: *“As ciências humanas e a filosofia servem de ajuda para interpretar a centralidade do homem dentro da sociedade, e para o capacitarem*

a uma melhor compreensão de si mesmo, enquanto «ser social» ” (João Paulo II, 1991, nº54).

3. Conclusão

Nos tempos que correm, o professor tem que ter consciência que é um direito mas também um dever do educador, ter uma formação actualizada, contínua e de acordo com as exigências do seu tempo.

Segundo Isabel Baptista (2005) educar é “*uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho*” e, também, o professor “*assuma a responsabilidade de dar rosto ao futuro*” (p.113) dos jovens. Considero que, como professora e educadora, tenho um enorme compromisso de estar em constante actualização e de garantir aos jovens que hoje fazem parte do mundo do meu exercício profissional de professora neste longo caminho de mútua aprendizagem, que eles sejam futuros cidadãos conscientes das suas capacidades intelectuais, empreendedores, capazes de tomar decisões autónomas responsáveis e serem solidários socialmente, tolerantes, íntegros e gestores do tempo futuro.

No trabalho desenvolvido com os jovens alunos ficou evidente a mudança de atitude em relação à sua participação no processo ensino-aprendizagem.

Considero ter sido muito proveitoso para mim, o período de questionamento e necessidade de procurar e investigar o mundo da pedagogia para uma maior qualificação do meu trabalho profissional de professora e educadora.

Neste sentido, tentei questionar-me e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialéctica de reflexão-acção-reflexão contínua e sistemática, de forma a processar recolha e produção de informação válida, para adequar as estratégias/actividades de ensino e aprendizagem a desenvolver, permitindo fundamentar cientificamente o meu acto educativo, ou seja, torna-lo mais informado, mais sistemático e mais rigoroso.

Para além de tudo e especialmente no “mundo” da educação, nos tempos mais recentes, perceber que estamos a atravessar uma revolução silenciosa mas profunda, caracterizada pela extensão da educação à totalidade

das crianças e jovens, feita numa sociedade com características novas, principalmente porque funciona de uma forma cada vez mais globalizada e é regida por uma economia ávida de conhecimento e de inovação.

O principal efeito desta “revolução” é o de alterar completamente o consenso social sobre os valores da educação, introduzindo, a par de um sucesso sem precedentes, problemas gravíssimos como o da identidade e o da disciplina que, não se punham no anterior sistema elitista que era mais um sistema de ensino que um verdadeiro sistema educativo.

Por isso actualmente, e desde algum tempo, as questões educativas e pedagógicas, estão sob a acção de outras ciências preponderantes, como da Psicologia, da Sociologia e da Economia, bastando ver a enorme quantidade de obras pedagógicas oriundas dessas áreas, que correspondem às características e necessidades da pessoa e da sociedade de hoje, mas também, porque, perante os novos desafios, os objectivos da Educação mudaram radicalmente. Já não se trata só de formar elites com recurso a um sistema de ensino que afectava dez por cento da população, como acontecia há 30 anos, mas de educar a população total através de um sistema educativo.

Nesta perspectiva, é conveniente lembrar que, a escola actual assume papéis bem diferentes da escola de há décadas atrás, deixando de “(..)ser o lugar em que se aprende a ler, escrever e contar, para ser orientada por objectivos mais vastos: o da formação integral do aluno, o do desenvolvimento de uma acção concreta no meio” (Teixeira, 1995:37) e que simultaneamente passou a ser ao alcance de todos.

Numa perspectiva ética, este estado de coisas implica também que, para além da preparação para a “nova” sociedade, muitas vezes designada por “*sociedade do conhecimento*” que estudos prospectivos revelam ter determinadas características, caberá à educação lutar contra as que, entre elas, se revelam perversas, simultaneamente promovendo e dificultando a formação da “*sociedade do conhecimento*”, mas pelo menos não abdicando de lutar para que ela se estabeleça de maneira mais conveniente para a Humanidade.

Constata-se pela evidência a complexidade da educação no Mundo contemporâneo que é, em parte, reflexo da complexidade desse mesmo Mundo (Morin, 1991) e apelar para o desenvolvimento de instrumentos adequados para enfrentar essa complexidade.

A complexidade da educação reflete-se ainda, com a existência de vários processos a ele associados (aprendizagem, instrução, desenvolvimento, motivação, etc), o de existirem várias fases (educação básica, educação inicial, educação contínua), vários níveis (pré-escolar, primária, secundária, superior e pós-graduada), diferentes possibilidades de acesso (aberta ou condicionada) diferentes relações espaciais (presencial e à distância).

A complexidade na área da educação reflete-se, sobretudo na diversidade das Teorias Contemporâneas da Educação, designação que, segundo Bertrand (2001 *apud* Pereira, 2007), se aplica a “*toda e qualquer reflexão sobre a educação que inclua uma análise dos problemas e das propostas de mudança*” (p.33). São, pelo menos sete as possíveis Teorias Contemporâneas da Educação (correntes), a saber: académica, humanista espiritualista, humanista personalista, social, psicocognitiva, sociocognitiva e tecnológica. Nessas correntes Bertrand (2001) encontra três pólos constantes, ou seja, aspectos que estão sempre presentes nas teorias da educação: análise, reflexão e propostas de mudança, que são o objectivo de todas elas.

Uma das áreas abordadas de vital importância foi a formação de professores, cuja razão mais importante é a constatação de um facto lastimável: é que ainda hoje, devido à ausência de formação na área da educação, muitos professores, com responsabilidades docentes neste nível de ensino, pensa que as questões relativas ao ensino/aprendizagem são triviais, ou seja, não merecem problematização, reflexão, discussão e muito menos investigação (Pereira, 2007).

Considero que para encarar a educação com um mínimo de eficácia, é preciso, antes de mais, que se interrogue as experiências pedagógicas que se teve como aluno (e que tem naturalmente a tendência de imitar quando se chega a professor), mesmo aqueles que mais nos marcaram, se baseavam em concepções obsoletas dos diferentes aspectos de que depende a educação e

que, entretanto, evoluíram espantosamente. Isto não impede que se preste homenagem, aos nossos bons mestres, que desempenharam, na sua altura, a sua função eficientemente, mas leva-nos a não aceitar a actual situação de “auto-aprendizagem” pedagógica que predomina nas Universidades Portuguesas, pois a não problematização das questões pedagógicas, acaba por levar a uma replicação intuitiva das melhores práticas a que fomos sujeitos e, na melhor das hipóteses, a reproduzirmos uma prática pedagógica transmissiva.

Em relação às escolas e ao sistema de educação aplicado, provindo da hierarquia política (Ministério da Educação) está implantado um sistema único de ensino/educação com uma “visão uniforme”, que tornou a “escola uniforme”, em que o currículo essencial é uniforme com uma série de disciplinas e de conhecimentos que todos devem conhecer. Os melhores alunos podem fazer cursos em que precisam utilizar a leitura crítica, cálculo e a habilidade de pensamento. Nesta “escola uniforme” existem avaliações regulares, com o uso de instrumentos do tipo caneta e papel, onde a exigência da memória é o principal instrumento. Estes alunos podem conseguir classificações confiáveis e os melhores e mais brilhantes irão para as universidades e talvez – mas apenas talvez – também obtenham melhores classificações na vida, mas também há muitos, mesmo muitos que se perdem no caminho e não dão à sociedade o seu contributo que fica assim desperdiçado.

Mas considero que existe uma “visão alternativa” baseada numa “visão da mente” que é muito diferente e que produz um tipo de escola bem diferente. É uma “visão pluralista da mente”, reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que os alunos têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Introduzir o conceito de uma escola centrada no indivíduo, que considera esta visão multifacetada da inteligência, assim este modelo de escola, baseia-se, em parte, na ciência cognitiva (o estudo da mente) e a neurociência (o estudo do cérebro), fundamentada na “teoria de inteligências múltiplas”.

Devido às minhas observações e análises efectuadas, considero que o propósito da escola deveria ser o de desenvolver as inteligências de cada

aluno e ajudar os jovens a atingirem objectivos de ocupação intelectual adequados ao seu espectro particular de inteligências. Os alunos que são ajudados a fazer isso, acredito, que se sentem mais aliciados e competentes e, portanto, mais bem preparados para servirem a sociedade de uma maneira construtiva.

Esta ideia e a crítica de uma visão universalista da mente, conduziram à noção de uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento do perfil cognitivo de cada aluno. Esta visão contrasta com a escola uniforme.

A escola ideal do futuro pode basear-se em duas suposições. A primeira é que, nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades, nem todos aprendem da mesma maneira; a segunda é que, actualmente, ninguém pode aprender “tudo” o que há para ser aprendido. Uma escola centrada no indivíduo valorizaria a avaliação das capacidades e tendências individuais. Ela procuraria adequar os indivíduos não apenas a áreas curriculares, mas também a áreas particulares de ensinar essas matérias.

Nessas escolas existiria um novo conjunto de papéis para os professores e educadores, como os “*especialistas em avaliação*” (responsáveis por compreender as capacidades e interesses de cada aluno), o “*agente do currículo para o aluno*” (tarefa de combinar os perfis, objectivos e interesses dos alunos aos currículos e estilos de aprendizagem) e um “*agente da escola-comunidade*” (que encontraria na comunidade, determinadas opções não disponíveis na escola, para os que apresentam perfis cognitivos incomuns) (Gardner, 1995).

Tarefa difícil e árdua, mas é da máxima importância reconhecer e estimular todas as variadas inteligências humanas e todas as combinações de inteligências.

Nós todos somos tão diferentes e em grande parte porque possuímos diferentes combinações de inteligências. Se reconhecermos isso, penso que teremos pelo menos uma oportunidade de lidar adequadamente com os muitos problemas que enfrentamos neste mundo. Se pudermos mobilizar o espectro

das capacidades humanas, os alunos sentir-se-ão melhores em relação a si mesmos e mais competentes; é possível, inclusive, que eles também se sintam mais comprometidos e mais capazes de se reunirem ao restante da comunidade global para trabalhar pelo bem comum. Se pudermos mobilizar toda a gama das inteligências humanas e aliá-las a um sentido ético, poderemos contribuir mais eficazmente para a nossa prosperidade.

É importante também a minha abordagem à relação professor-aluno, no espaço da sala de aula, que é onde acontecem, privilegiadamente os grandes encontros, a troca de experiências, as discussões e interações entre os alunos, a atenção, a ajuda, enfim as relações afectivas existentes entre professor-aluno. Também é nesse espaço que o professor observa seus alunos, identifica suas conquistas e suas dificuldades e os conhece cada vez melhor. O espaço da aula deve ser marcado por um ambiente cooperativo e estimulante, de modo a favorecer o desenvolvimento e as manifestações das diferentes inteligências e, ao mesmo tempo, promover a interação entre os distintos significados apreendidos pelos alunos, ou criados por eles, a partir de propostas que realizarem e dos desafios que vencerem.

É a partir do respeito e da confiança mútuos que se consegue dos alunos a auto-motivação, a auto-avaliação e a descobrir seu efectivo interesse na aprendizagem. A autoestima do aluno é a confiança que ele tem em sua capacidade de lidar com desafios principais da vida, e um deles consiste no relacionamento com os outros seres humanos. Isto significa relacionar-se de tal forma que suas interações sejam experimentadas como positivas, tanto por eles como pelas outras pessoas. Podendo ser afirmado então que, o que os alunos precisam dos professores para desenvolver a auto-estima e a construção do seu “Eu”, é de respeito, benevolência, motivação positiva, além de adquirir conhecimentos essenciais e desenvolver habilidades vitais.

Uma área trabalhada como professora é a emoção e a afectividade, dado que esta constitui um domínio tão importante quanto a inteligência para o desenvolvimento humano. Tavolieri Filho (2000) na sua dissertação considera que a afectividade acompanha as funções do “eu-cerebral”, dado que o ser humano usa a inteligência para expressar o afecto por meio de palavras, e

também para guardar aquilo que lhe é transmitido e que vive: ideias e princípios.

Tanto a afectividade como a inteligência são mecanismos de adaptação, que permitem ao aluno a construção de noções sobre situações, os objectos e as pessoas, atribuindo-lhes atributos, quantidades e valores. Isso contribui para a construção de “si próprio” e para a obtenção de uma visão do mundo. Dessa forma, amor, ódio, tristeza, alegria ou medo, levam o aluno a procurar ou evitar certas pessoas ou experiências. Na interacção que professor e aluno estabelecem na escola, os factores afectivos e cognitivos de ambos, exercem influência decisiva que permitem relacionar várias áreas em que as tendências cognitivas específicas de cada indivíduo podem influenciar de modo significativo.

Na minha actividade de professora no âmbito da aprendizagem e a motivação dei-lhe um sentido enfático dado que é comum que as pessoas restrinjam o conceito de aprendizagem somente aos fenómenos que ocorrem na escola, como resultado do ensino, entretanto, o termo tem, um sentido muito mais amplo: abrange os hábitos que formamos, os aspectos da nossa vida afectiva e a assimilação de valores culturais. É um processo em que o despertar o interesse para aprender, se reveste de forte conotação afectiva, expresso num clima de cumplicidade, requerendo uma passagem do plano afectivo para o cognitivo (Moysés, 1994).

A motivação para aprender, nada mais é do que o reconhecimento, pelo aluno, de que conhecer algo irá satisfazer suas necessidades necessárias actuais ou futuras.

Um dos trabalhos mais importantes a serem desenvolvidos pelo professor junto dos seus alunos, é, portanto, motivá-los, não apenas incentivando-os com elogios ao desempenho, mas procurando fazer com que o processo de aprendizagem seja motivador em si mesmo. Assim o prazer vem da própria aprendizagem, do sentido de competência pessoal, da segurança de ser hábil para resolver problemas. O papel do professor consiste então, em explicar em sala de aula, o que vai ser estudado, por que razões e com que

finalidades, dando assim, o real valor do trabalho intelectual feito sobre materiais ou conteúdos significativos, tornando-o produtivo.

Para que a aprendizagem provoque uma efectiva mudança de comportamento e amplie cada vez mais o potencial do educando, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida. O aluno precisa ser capaz de reconhecer as situações em que aplicará o novo conhecimento ou habilidade. Tanto quanto possível, tudo que é aprendido, precisa de ser significativo para ele.

Educar, então, é exercer influência sobre o desenvolvimento do indivíduo, preparando-o para a vida num determinado contexto social. Um educador deve então, promover uma sensibilidade, conscientemente, desenvolvendo-a através da sua acção-relação pedagógica, amadurecendo-a em si mesmo, não apenas intelectualmente, mas efectivamente, como emoção vivida, tornando-a parte da sua forma de ser e enfrentar a vida.

Quanto ao sentido profissional de professora considero que ficou bem evidente a minha convicção e necessidade de formação ao longo da vida, para poder corresponder às solicitações e inovações constantes com que me deparo no quotidiano da minha vida, tanto ao nível do meu desempenho junto dos alunos como ao nível do meu desenvolvimento enquanto pessoa e profissional, concretamente em relação às descobertas científicas constantes com possibilidade de novos horizontes.

Penso que é cada vez mais necessário que os professores não fiquem encerrados no “seu saber” e partilhem ideias, projectos e opiniões, numa atitude de abertura a novas oportunidades de aprendizagem.

Nestes três últimos anos em que reiniciei a minha formação académica e que culmina com a realização deste Relatório Reflexivo, tomei profunda consciência sobre como é necessária uma actualização permanente e reflectida sobre a prática, que o desenvolvimento pessoal e profissional se reveste de aspectos que estão relacionados com procedimentos de auto-reflexão e auto-consciencialização das necessidades de formação de cada professor e que este investimento se reflecte na qualidade do acto de educar.

São vários os futuros possíveis. Mas apenas um terá lugar. E isso depende da nossa capacidade de pensar e de agir. Como contributo, três propostas que poderão orientar programas de trabalho:

- Abrir os sistemas de ensino a novas ideias.
- Em vez de homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança.
- Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação com ligações a outras instituições académicas, bibliotecas, museus, fundações, jornais e Institutos de investigação, empresas e fábricas com tecnologia avançada, escolas de artes (teatro, música).

Concluo com um pensamento da filósofa e pensadora alemã de origem judaica, naturalizada norte americana, Hannah Arendt (1972) que escreveu sobre a crise na educação, dizendo que *“uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, isto é, com preconceitos”* (p.225). De facto Arendt tinha razão. O pensamento contemporâneo sobre educação, tem de ir além do já conhecido e alimentar-se de um pensamento utópico (como sempre o foi), que se exprime *“pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro”* (Furter, 1970:7).

Mas esse futuro será conquistado quando os professores interiorizarem o que Joaquim Azevedo (2009) nos deixa escrito,

“(...) A ética do cuidado é o seu modo de proceder. Cuidam de cada um como se fosse único. Cuidam de cada turma como se fosse um jardim, onde a variedade das flores é o seu encanto, não o seu problema. Onde é preciso regar e nutrir todos os dias as raízes, indicar caminhos e ser luz para que os botões de cada pessoa, de cada aluno despontem e as suas flores abram, únicas, humanamente resplandecentes, frutos da convocação humilde do jardineiro. Diante de tanta beleza, que é o desabrochar humano que ocorre diante dos olhos e das mãos dos professores, o professor realiza-se e é impelido a partilhar e cooperar com os seus colegas essa mesma beleza e as diversas formas de que se reveste. (...) A todos ocupa um objectivo central: não deixar nenhuma flor sem atenção, por mais torta que tenha nascido, por mais estranha que seja a sua coloração, por mais que esteja a crescer atravessada por entre as demais” (Azevedo, 2009: 34-35).

4. Referências Bibliográficas

Albuquerque, Cícera (2003) *A prática docente: o ensinar e aprender*. Revista Lato Sensu. Vol.4- Nº1. Belém. Universidade da Amazônia/UNAMA

Amado, Casimiro (2007) *História da Pedagogia e da Educação*. Évora. Universidade de Évora

Amiguinho, Abílio (1993) *Formação: da lógica escolarizante à articulação com os processos de mudança*. In: Revista Aprender, Nº15 (pp.31-40). Julho 1993. Portalegre. Escola Superior de Educação de Portalegre ESEP

Arendt, Hannah (1972) *La crise de la culture*. 2ª edição. Paris. Éditions Gallimard

Azevedo, Joaquim (1998) *O Tesouro escondido*. Revista Forum Estudante Nº 42. Outº 1998. Lisboa

Azevedo, Joaquim (2007) *Aprendizagem ao longo da vida e regulação sócio comunitária da educação*. In: Cadernos de Pedagogia Social. Ano I, Nº1 (pp.7-40) Lisboa. UCP Universidade Católica Portuguesa Editora

Azevedo, Joaquim (2009) *Repensar a Política para a Educação: contributos para um outro modelo de governação da educação em Portugal*. Porto. Documento em Progresso Contínuo - Versão Electrónica – Disponível em: http://www.joaquimazevedo.com/Repensar_a_Politica_para_a_Educacao_2009_V1.pdf (consultado em 02/02/2012)

Baptista, Isabel (1998) *Ética e Educação*. Porto. Universidade Portucalense

Baptista, Isabel (2005) *Dar Rosto ao Futuro: a educação como compromisso ético*. Porto. Profedições

Becker, Fernando (1993) *Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos*. Porto Alegre. Paixão de Aprender

Bertrand, Yves (2001) *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa. Instituto Piaget

Bíblia Sagrada (1986) 13ª Edição. Lisboa. Difusora Bíblica

- Bourdieu, Pierre (1996) *Razões práticas: sobre a teoria da acção*. Campinas São Paulo. Papirus
- Brandão, Carlos Rodrigues (2002) *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis RJ. Editora Vozes
- Cabanas, J.M. (1995) *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid. Dykinson
- Campos, Bartolo P. et al. (org.) (1990) *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Vol. II. Lisboa. Universidade Aberta
- Comenius, João Amós (2006). *Didáctica Magna*. 5ª Edição. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian
- Comissão Europeia (2007) *Melhorar a Qualidade da Formação de Professores*. Comunicação oral da Comissão Europeia, apresentada ao Conselho e ao Parlamento Europeu. Bruxelas (Bélgica) (Agosto, 2007)
- Cury, Augusto (2007) *Inteligência Multifocal. Análise da construção dos pensamentos*. Lisboa. Pergaminho
- Cury, Augusto (2007) *Maria, a maior educadora da História*. Lisboa. Livros d'Hoje – Publicações Dom Quixote
- Cury, Augusto (2008) *O Código da Inteligência*. Lisboa. Editora Pergaminho
- Cury, Augusto (2009) *O Mestre dos Mestres*. Lisboa. Livros d'Hoje. Dom Quixote
- Damiani, Magda Floriana (2006) *Vygotsky e as Teorias da Aprendizagem*. UNRevista. Vol.1, nº2 (Abril). Universidade Federal de Pelotas.RS
- Darsie, Marta (1999) *Perspectivas epistemológicas e suas implicações no processo de ensino e Aprendizagem*. Uniciências Vol.3-Cuiabá. Universidade de Cuiabá UNIC
- Day, Christopher (2001) *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto. Porto Editora

Day, Christopher (2003) *O desenvolvimento profissional dos professores em tempo de mudanças e os desafios para as Universidades*. In: Revista de Estudos Curriculares, Nº1 (2) (p.151-188)

Delors, Jacques (org.) (1998) *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. In: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional Sobre a Educação para o Século XXI. Brasília. Unesco. Cortez Editora

Dewey, John (1971) *Experiência e Educação*. S.Paulo. Comp^a Editora Nacional

Edwards, C.; Gaudini, L.; Forman, G. (1999) *As 100 linguagens da criança*. Porto Alegre. Artmed

Erasmus de Roterdão, Desidério (1992) *Le Plan des Études*. Trad. de Jean-Claude Margolin. Paris. Robert Laffont

Foucault, Michel (1998) *A Doença e a Existência*. Rio de Janeiro. Folha Carioca

Freire, Paulo (1977) *Extensão ou Comunicação*. Rio Janeiro. Paz e Terra

Freire, Paulo (1996) *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo. Editora Paz e Terra

Freire, Paulo (2001) *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo. UNESP-Universidade Estadual Paulista

Freitas, M.T. de A. (2000) *As apropriações do pensamento de Vygotsky*. Revista Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. S.Paulo. Pontifícia Universidade Católica de S.Paulo

Furter, Pierre (1970) *Educação e Reflexão*. 2^a edição. Petrópolis RJ. Editora Vozes

Gardner, Howard (1995) *Inteligência Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre. Artmed (Artes Médicas)

Gibbon, Edward (1989) *Declínio e Queda do Império Romano*. Trad. José Paulo Paes. S. Paulo. Companhia das Letras

Giusta, Agneta (1985) *Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas*. In: Educação Revista. Belo Horizonte

Gross, Renato (2006) *Fé Cristã, Conhecimento e Educação: Paideia ao Alcance de Todos*. Revista “Diálogo Educacional”. Vol.6- Nº19 Setº/Dezº 2006 (pp.141-156). Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Imbernón, Francisco (org.) (2000). *A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato*. 2ª Edição. Porto Alegre. Artes Médicas Sul

João Paulo II (1991) *Centesimus Annus*. Lisboa. Editora Rei dos Livros

Krishnamurti, Jiddu (1982). *A Educação e o significado da vida*. 3ª Edição. São Paulo. Cultrix

Leal, Isabel (2005) *Crianças de um Novo Mundo*. Lisboa. Editora Pergaminho

Lima, Jorge Ávila (2008) *Em Busca da Boa Escola. Instituições eficazes e sucesso educativo*. Vila Nova de Gaia. Fundação Manuel Leão

Loureiro, Maria Isabel (1997) *O desenvolvimento da carreira dos professores*. In: Maria Teresa Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto. Porto Editora

Marcelo, Carlos (1999) *Formação de professores – Para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora

Marina, José António (2007) *Aprender a viver*. Lisboa. Sudoeste Editora

Marques, Ramiro (1999) *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas

Marques, Ramiro (2000) *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa. Editora Presença

Marques, Ramiro (2007) *A Pedagogia construtiva de Lev Vygotsky*. Disponível em:

http://www.eses.pt/usr/ramiro/etica_pedagogia/Pedagogiaconstrutiva_LevVygotsky.pdf (Consultado em 02/02/2012)

Meirieu, Philippe (2003) *Deux voix pour une école*. Paris. Desclée de Brouwer

Ministério da Educação (1997) *Orientações Curriculares para a Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação

Morin, Edgar (1991) *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa. Instituto Piaget

Morin, Edgar (2000) *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo. Cortez Editora

Moysés, Lúcia M. (1994) *O desafio de saber ensinar*. S.Paulo. Editora Papirus

Nóvoa, António (1991) *Profissão Professor*. Porto. Porto Editora

Nóvoa, António (1992) *A formação de professores e profissão docente*. In: A. Nóvoa (org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote

Nóvoa, António (1998) *Professionnalisation des enseignants et Sciences de l'Education*. *Pedagógica Histórica – International Journal of the History of Education*. Vol.II (Supplementary Series)

Nóvoa, António (2003) *A escola como lugar de formação*. Conferência II Congresso de Educação do Marista de Salvador. Julho 2003. Baía

Nóvoa, António (2010) *Pedagogia: a terceira margem do rio*. In: Conferência “Que currículo para o Séc. XXI”- 7 Junho – Sala do Senado da Assembleia da República. Lisboa. Edição Assembleia da República

Oliveira, Isolina; Serrazina, Lurdes (2002) *A Reflexão e o Professor como Investigador*. In: GTI (org.) *Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional*. Lisboa. APM (Associação Professores de Matemática)

Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2002) *A Supervisão na Formação de Professores I – da Sala à Escola*. Porto. Porto Editora

Oliveira-Formosinho, Júlia (2003) *O Modelo Curricular do M.E.M.- Uma Gramática Pedagógica para a participação guiada*. *Revista do Movimento da Escola Moderna*, Nº18-5ª Série. Lisboa. Associação Movimento da Escola Moderna

- Oliveira-Formosinho, Júlia (2004) *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo o direito de participação*. Revista “Análise Psicológica”, Março 2004, Vol.22, Nº1. Lisboa. ISPA- Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Oliveira-Formosinho, Júlia (org.) (2009) *Podiam chamar-se lenços de amor*. Coleção Aprender em Companhia. Lisboa. DGIDC- Ministério da Educação
- Patrício, Manuel (1989) *Traços principais do perfil do professor do ano 2000*. In: *Inovação*, Vol.2,Nº3 (229-245)
- Pereira, Duarte Costa (2007) *Nova educação na nova ciência para a nova sociedade*. Vol. I. Porto. Editora da Universidade do Porto
- Perrenoud, Philippe (2000) *10 Novas Competências para a Educação*. Porto Alegre. Artmed
- Perrenoud, Philippe (2001) *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* São Paulo. Artmed
- Perrenoud, Philippe (2003) *O Futuro da Escola nos Pertence*. Artigo na Secção Colunistas editado em 29/7/2003. S. Paulo. Jornal “Folha de S. Paulo”
- Platão (1963) *Crátilo*. Prefácio “Vida de Platão” (p. XIII a XXXIV). Trad. de Pe. Dias Palmeira. Lisboa. Editora Sá da Costa
- Platão (1999) *Protágoras*. Lisboa. Relógio D’Água Editores
- Rogoff, Barbara (1990) *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. New York. Oxford University Press
- Rohden, Huberto (1984) *Einstein – O Enigma do Universo*. São Paulo. Alvorada Editora
- Ryan, R. e Bohlin, K. (1999) *Building Character in Schools*. S.Francisco. USA. Jossey-Bass
- Sampaio, Daniel (2011) *Da família, da escola, e umas quantas coisas mais*. Lisboa. Editora Caminho

Schabbel, Corinna (2002) *Mediação escolar de pares, semeando a paz entre os jovens*. São Paulo. Willis Harman House

Schon, Donald (1983) *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York. Basic Books

Tavolieri Filho, Renato (2000) *A Escola do Sentir – A Aliança entre o Racional e o Emocional*. Dissertação de mestrado em Engenharia de Produção. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina

Teixeira, Manuela (1995) *O professor e a Escola: Perspectivas organizacionais*. Amadora. Mcgraw-Hill

Tenreiro-Vieira, Celina (2004) *Produção e Avaliação de Actividades de Aprendizagem de Ciências para Promover o Pensamento Crítico dos Alunos*. Revista Iberoamericana de Educación RIE - Nº 33/8 de 10/9/2004. Edição da OEI-Organização dos Estados Iberoamericanos

Ternes, Denise Mendes (2008) *O Eu em construção*. Dissertação de mestrado em Educação Social apresentada à Universidade Portucalense. Porto. Universidade Portucalense

Vasconcelos, Teresa (1997) *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto. Porto Editora

Vasconcelos, Teresa (1998) *Qualidade e Projecto na Educação*. Lisboa. Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica

Virgínio, Alexandre Silva (2006) *O diálogo na sua praxis transformadora*. In Revista electrónica "Forúm Paulo Freire" Ano 2- Nº2- Agosto 2006

Vygotsky, Lev (1982) *Obras escogidas: Problemas de psicologia geral*. Madrid. Gráficas Rogar. Fuenlabrada

Vygotsky, Lev (1996) *A Formação Social da Mente*. Rio Janeiro. Editora Martins Fontes

Vygotsky, Lev (2001) *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. S.Paulo. Editora Martins Fontes

Xenofonte (2008a) *Anábase - A expedição dos dez mil*. Évora. Editora Sementes de Mudança

Xenofonte (2008b) *Ciropedia – A educação de Ciro*. Évora. Editora Sementes de Mudança