ALFABETIZAR A MISERICÓRDIA

INSPIRAR A EDUCAÇÃO

Cristina Sá Carvalho

UCP EDITORA

Alfabetizar a Misericórdia

Inspirar a Educação

Título Alfabetizar a Misericórdia
Inspirar a Educação
Autora Cristina Sá Carvalho
Coleção Biblioteca de Investigação

© Cristina Sá Carvalho
© Universidade Católica Editora

Revisão editorial Mário Azevedo
Capa Ana Luísa Bolsa | 4 ELEMENTOS
Imagem da capa Caravaggio, *A Inspiração de São Mateus*, 1602,
Capela Contarelli, Igreja São Luís dos Franceses, Roma
Paginação Magda M. Coelho
Data junho 2026

ISBN 9789725412145
DOI https://doi.org/10.34632/9789725412145

Universidade Católica Editora,
Sociedade Unipessoal, Lda.
Palma de Cima 1649-023 Lisboa
Tel. (351) 217 214 020
uceditora@ucp.pt | www.uceditora.ucp.pt

CRISTINA SÁ CARVALHO

Alfabetizar a Misericórdia

Inspirar a Educação

UCP EDITORA

Índice

Prefácio 9
Introdução 12
1. De onde vamos partir: fazer uma revolução é mudar as estruturas injustas 16
1.1. Sobre como o poder autêntico é servir 20
1.2. A misericórdia é mesmo necessária? 25
2. Onde gostaríamos de chegar 30

PARTE PRIMEIRA –ACOLHER

CAPÍTULO I
A Escola 41
1. A evolução das Políticas Públicas de Educação 41
2. As pedagogias do século XXI e as suas soluções 46
2.1. As pedagogias não institucionais 47
2.2. As pedagogias críticas 56
2.3. As pedagogias da inclusão e as pedagogias da cooperação 64
2.4. As pedagogias sistémicas e promotoras do conhecimento integrado 67
3. O debate pedagógico contemporâneo 84

PARTE SEGUNDA – PROTEGER

CAPÍTULO II
Inovar para Incluir 90
1. Todos podem aprender 90
1.1. As salas de aula 92
1.2. Os contornos da ação política sobre a escola 95
2. Diferenciar 103
2.1. Hábitos e potencialidades da diferenciação 105

2.2. O formato metodológico da diferenciação 108
3. Incluir 120
4. Inovar 127
4.1. Inovar, o quê: o terreno 132
4.1.1. Finalidades para a escola 133
4.1.2. Exclusão, o dilema social no coração da escola 135
4.1.3. A gestão de recursos e outras constrições à inclusão 142
4.1.4. As pessoas, o terreno para a inclusão e a inovação 145
4.2. Inovar, porquê: as promessas de mudança ou as metas da inovação 151
4.3. Inovar, como: um perfil para a concretização legislativa da escola inclusiva 155

CAPÍTULO III
Uma Escola para a Democracia 162
1. Educar para uma Sociedade Democrática 162
2. A Educação 164
3. A Escola da Educação Democrática 170
3.1. A Pedagogia 173
3.2. A Metodologia e o Currículo 178
3.3. O Conhecimento Experiencial 181
3.4. O Pensamento Reflexivo serve uma Sociedade Democrática 186
4. Uma Democracia Criativa para o século XXI 192

PARTE TERCEIRA – PROMOVER

CAPÍTULO IV
Reciprocidade e Cooperação: para atualizar Dewey em Bruner, que se interessava por ciência 200
1. Há coisas tão importantes que só se pode brincar com elas: o caso da abertura mental 200
2. A educação como invenção social e a cooperação como necessidade humana 206
2.1. A socialização da Pessoa 208
2.2. A Comunidade do Saber 212
3. A distribuição das capacidades e o insucesso aprendido 219
4. A vida mental é vivida com os outros 221

5. O saber é um processo 227
6. Construir a Aprendizagem através da prestação de Serviço comunitário relevante 229
6.1. Sobre a Cooperação 234
6.2. Sob a égide do Serviço, a Cooperação acolhe a Misericórdia na Escola 237

PARTE QUARTA – INTEGRAR

CAPÍTULO V
Um Encontro na Escola 242
1. Os Fundamentos Teóricos da Aprendizagem pelo Serviço 242
2. Um Ensino Experiencial faz a diferença 247
3. A aquisição do Pensamento Reflexivo: implicações educativas 249
3.1. Serviço: uma Pedagogia para a Democracia e a Inclusão 254
3.2. Aprender a Participar na Vida da Sociedade 260
3.3. A Pedagogia do Serviço como projeto político de participação escolar: as necessárias garantias 264
3.3.1. Resolver problemas reais em ambiente cooperativo 266
3.3.2. A pertinência da Cooperação para uma Escola Inclusiva 269
4. A democracia é debate: a Reflexão e a Avaliação Formativa como instrumentos de Empoderamento 274
5. Celebrar a Escola: o Valor Social da aprendizagem e a dignificação da «Obra» 278

CAPÍTULO VI
O Futuro e o futuro do Bem Comum: «De habitantes a cidadãos» 289
1. A Caminho de uma Conclusão 289
2. A Pedagogia do Serviço responde à problemática da educação para a cidadania democrática e da educação social 295
3. A Pedagogia do Serviço como dispositivo pedagógico de Inovação na promoção de uma Cidadania Inclusiva: para o contexto português 300
4. A Pedagogia do Serviço Promove a Avaliação Formativa dos alunos e das escolas 307
4.1. Em defesa da Avaliação Formativa 309
4.2. A procura da Lucidez e algumas Verdades Inconvenientes sobre a Avaliação das Escolas 316

4.3. A necessidade de avaliar a Inovação 335
5. Um argumento de peso: a Reflexão, mecanismo de promoção eficaz da Qualidade da Escola 339

CONCLUSÃO 349
1. A crença na Escola 349
2. Da educação progressista à necessidade de progredir no modo de Educar para a Democracia 352
3. Um Serviço que Ensina e Educa 358
4. A Misericórdia é-nos mesmo necessária 363
5. Para insuflar Esperança num futuro para a Lei de Bases do Sistema Educativo 371
A Política Grande 382

BIBLIOGRAFIA 387

PREFÁCIO

O volume de *Alfabetizar a Misericórdia. Inspirar a Educação* corresponde à terceira parte da obra de Cristina Sá Carvalho, *A Misericórdia como Categoria Política*.

A sua leitura é, de facto, inspiradora. Como que a Autora, na perspetiva do binómio "misericórdia-educação", nos vai revelando e, com ela, vamos descobrindo o segredo do Papa Francisco. Apesar de, na opinião de Javier Cercas, ser «só um homem comum e corrente. É esse, digo já, o segredo de Bergoglio. E é isso que o torna verdadeiramente um cristão sentado na cadeira de São Pedro»[1]. E afirma: «Há palavras que definem um papado. Uma das que definem ou aspiram definir o de Francisco é "misericórdia", uma palavra bonita e um pouco antiquada que o papa usou tanto ou mais que "periferia", "alegria", "discernimento" ou "sinodalidade", palavras que, todas elas, também aspiram definir o seu papado»[2].

Mas a verdade é que a nota 18[3] deste livro diz tudo o que eu queria dizer neste prefácio.

Quem lê o índice deste volume também os encontra.

Quatro verbos.

Um "estilo de vida".

Acolher, *proteger*, *promover*, *integrar*.

Dimensões em que se declina a *misericórdia*.

Um caminho que se abre. Um percurso a realizar.

Queremos acolher o convite de Leão XIV: «Elevai os olhos. Como Deus disse a Abraão: "Olha para o céu e conta as estrelas" (Gn 15,5): aprendei a perguntar para onde caminhais e porquê. Preservai os corações: a relação vem antes da opinião, a pessoa antes do programa»[4]. E o Santo Padre afirma: «Educar é um ato de esperança. É uma paixão que se renova»[5] (3.2). Para isso, são precisas «menos cátedras e mais mesas para que em

---

1 Javier Cercas, *O Louco de Deus no Fim do Mundo*, Lisboa 2025, Porto Editora, 427.

2 *Ibidem*, 74.

3 Na pág. 16.

4 Leão XIV, Carta Apostólica *Desenhar novos mapas de esperança* (27 de outubro de 2025), por ocasião do 60.º aniversário da Declaração Conciliar *Gravissimum Educationis*, n. 11.2.

5 *Ibidem*, n. 3.2.

seu redor»[6] nos possamos sentar e dialogar, recordados de que a melhor imagem para o diálogo é essa, a do caminho. Não a da imagem bélica: «desarmai as palavras»[7]. A Autora propõe um "modo de agir" – chegar perto (acolher), pressentir a necessidade (discernir), responder concreta e individualmente (acompanhar) e promover a mudança, a conversão e a pertença (integrar) – que corresponde a uma *cultura do encontro* que lute contra a «indiferença face às assimetrias e desigualdades sociais e económicas, que não só resolva as situações de precariedade mais gritante e mais humilhante para os pobres e os desvalidos, [mas também] seja capaz de referenciar com verdade as misérias do mundo, as feridas de tantos irmãos e irmãs privados da própria dignidade, abrindo à escuta do seu grito de ajuda e promovendo a proximidade e o cuidado, construindo a justiça e a paz»[8].

Muito obrigado, Cristina!

E parabéns!

J. M. Pereira de Almeida
Vice-Reitor da Universidade Católica Portuguesa

---

6 *Ibidem*, n. 9.3.

7 *Ibidem*, n. 11.2.

8 Nota 810, na pág. 377.

Quando pensávamos que o progresso material era ilimitado, que as relações humanas caminhariam no sentido de uma Fraternidade à escala global, que os estados seriam parceiros, amigos e protectores das nossa vidas, que os bancos eram o cofre inesgotável de um pai rico sem limites, que a juventude era o contravalor para um futuro que não conheceria nem velhice nem decadência, quando pensávamos que o cartão de identidade e o passaporte iriam ser documentos dispensáveis, substituídos com vantagem pelo simples cartão de crédito, que poderíamos andar livremente de aeroporto em aeroporto à volta da Terra, com a mesma facilidade com que se vai de autocarro de apeadeiro em apeadeiro, e pensávamos que as fronteiras iriam ser abolidas, que as fronteiras não passavam de linhas desenhadas a poder de espadas, e que as bandeiras nacionais não passavam de panos encharcados de sangue, e os hinos nacionais, palavras de ódio escritas no meio das batalhas, de súbito, tudo se alterou. Estamos diante de uma realidade que só alguns tinham previsto, mas esses não eram bem vindos.

Lídia Jorge[9]

A caridade não é uma vaga e eventual manifestação de piedade, mas um radical e preciso sentido do outro. [...] a misericórdia não é apenas uma emoção diante do sofrimento alheio. É verdade que ela emerge do impacto irrecusável da dor do outro em nós, mas depressa se transforma em práxis e em ética.

José Tolentino de Mendonça[10]

---

[9] Lídia Jorge. «O que sabe a Cultura acerca da Fraternidade?». *Didaskalia* XLI (2011) 2. 79-86, 84.

[10] José Tolentino de Mendonça. «A Misericórdia como Caminho.» *A Revista Expresso*. Edição 2244. 5 de dezembro de 2015.

INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende contribuir para uma reflexão fundamentada sobre como a Escola pode trabalhar para o desenvolvimento integral dos seus alunos promovendo nestes, e na sua ação como organização, as potencialidades da *misericórdia* como um *estilo de vida* que favorece a democratização das sociedades e aprofunda a experiência de cidadania das organizações escolares e dos seus alunos: daí o seu subtítulo, que o Papa Francisco inspirou e explicou em inúmeras ocasiões, tal como com a preparação da Jornada Mundial da Juventude que teve lugar em Lisboa[11].

A misericórdia como categoria política aponta para um mundo aberto (de *fraternidade*, *democracia*, *liberdade*, *justiça* e *equidade* efetivamente praticadas), orientado para o *bem comum* e capacitado para a *inclusão plena*. Baseia-se num bem moral político de *acolhimento da diferença*, de *gratuidade*, de *subsidiariedade*, de um *sentido social da existência* que conforma uma Cultura do Encontro, capaz de gerar um ***estilo de vida*** como *sabedoria comum* de *espíritos livres* e *inovação social*. A sua qualidade diferenciadora é a condição de requerer a *luta pela justiça* sem dispensar a *consideração* e o *reconhecimento do sofrimento humano real*. Sem esse olhar de proximidade, de empatia e de cuidado, não haverá «novo olhar», pois, como gostamos de insistir:

> A misericórdia tanto está presente como ausente da vida. Na verdade, se há tema removido ou destratado pela história do pensamento ocidental é o da misericórdia, praticamente esquecido no léxico filosófico ou emergindo nele de forma lateral. Não há propriamente nas nossas sociedades uma educação em vista da misericórdia, nem esta alcançou a força necessária para emergir como paradigma de construção social, como fator político efetivamente decisivo, como consensual prática e hermenêutica do humano. Corremos o risco de nos tornarmos, sempre em grau mais avassalador, analfabetos em relação à misericórdia.[12]

---

[11] Papa Francisco. *Mensagem para a XXXVII Jornada Mundial da Juventude 2022-2023* (15 de agosto de 2022).

[12] José Tolentino de Mendonça. «Misericórdia», *A Revista Expresso*. Edição 2609. 29 de outubro de 2022.

No seguimento do muito que se alcançou com a Lei de Bases do Sistema Educativo e dos desafios da «crise das soluções» que enfrentam as Políticas Públicas de Educação nas últimas décadas, a sua sustentação transformadora requer, também, um movimento de sensibilização (poder local, partidos políticos, comunidade académica, poder central) que forje *consenso* para a sua explicitação nas Políticas Públicas ao serviço da Inclusão e da preservação/qualificação da Democracia, através da construção de um pensamento em torno de opções pedagógicas passíveis de triangular professores-investigadores-políticos. Estamos em crer que a Pedagogia do Serviço é o instrumento indicado para o alcançar de tal meta.

O processo que visamos propor para a escola surge na sequência da legislação produzida em Portugal: enquadrada na Lei de Bases (Lei n.º 46, de 1986) e nas possibilidades abertas pela publicação dos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55, de 2018, ou seja, um contexto de inclusão, inovação e de autonomia das escolas no qual a flexibilização curricular, o desenvolvimento de uma cidadania ativa e democrática e a apropriação dinâmica da avaliação pedagógica fomentam o sucesso educativo dos alunos e a sua igualdade de oportunidades, para que todos possam alcançar os padrões definidos pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. É neste quadro, pois, e num contexto histórico que evidencia a necessidade de favorecer e aprofundar a vivência democrática das sociedades que pretendemos mostrar a necessidade de formar pessoas capazes de misericórdia, «alfabetizadas» nesse Estilo de Vida, para que possam ser as promotoras de uma sociedade mais justa e as defensoras de uma vida democrática assente num quotidiano de reconciliação e primazia da pessoa.

Considerando que a formação integral da pessoa deve, desde o início da escolaridade (e na pré-escolaridade, compreendendo esse tempo especial e crucial do desenvolvimento e da personalização da pessoa que é a etapa do jardim de infância), equilibrar a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de competências e da personalidade dos alunos, procuraremos mostrar que é possível transformar a escola e desenvolver os alunos oferecendo experiências de ensino-aprendizagem que abram a escola à comunidade, se pautem por modelos de ensino cooperativos e reflexivos, garantindo a otimização da aprendizagem de conteúdos, isto é, favorecendo uma apropriação ativa e significativa das aprendizagens essenciais, ao tempo que faculta o uso de experiências de pesquisa, de avaliação e de reflexão críticas, aprofundando as disciplinas/áreas disciplinares e a

compreensão interdisciplinar ao serviço do conhecimento factual, conceptual, processual e metacognitivo.

Quando pensamos no Sistema Educativo ou, dito de outro modo, nas escolas, num Sistema de Escolas, nem sempre temos presente que as sociedades que servem sofrem pressões contínuas quanto à qualidade e à resiliência das suas democracias políticas. Mas como temos verificado mais recentemente, estas são, permanentemente, postas em causa. Porém, mesmo as democracias que se fundam em instituições fortes e parecem apoiadas pela maioria dos seus cidadãos necessitam de se empenhar na superação das estruturas políticas e económicas que estão na origem das diferenças abismais entre as pessoas, da massiva marginalização que atinge tantos cidadãos, assim como das novas formas de pobreza, que afetam continentes, nações e grupos humanos, para que não se reduzam a uma formalidade nominal. Como não conseguimos atingir ainda a desejada Fraternidade global, devemos empenhar-nos em encontrar novas categorias políticas, capazes de nos devolver a esperança e de introduzir uma renovada dinâmica de promoção de uma digna vida comum, um trabalho que deve começar na escola e ajudar esta a renovar-se perante os complexos desafios de hoje. O nosso ponto de partida é a proposta da *misericórdia*, tal como pensada e promovida pelo Papa Francisco, e o nosso ponto de chegada é uma proposta de *renovação da escola* que lhe responda.

Em Portugal, «Estado de Direito democrático [...] tendo em vista a construção de um país mais livre, mais justo e mais fraterno»[13], a Lei de Bases do Sistema Educativo tem constituído um instrumento relevante para a democratização da educação e da sociedade portuguesa, embora algumas das suas determinações não tenham chegado a implementar-se plenamente nas escolas ou atingido a robustez que a legislação propunha, como é o caso da educação para a cidadania e a adoção da avaliação formativa como a tipologia fundamental dos processos avaliativos. Ainda assim, a avaliação pedagógica dos alunos e a avaliação interna e externa das escolas têm ocupado um lugar central na legislação subsequente e na vida das escolas. E a evolução das sociedades, nas suas inúmeras tensões e complexos desafios, tem motivado a procura de modelos de educação cidadã e o aparecimento de múltiplas experiências que, apesar da sua

---

[13] *Constituição da República Portuguesa (2005)*, Preâmbulo; acolhe valores como a «dignidade da pessoa humana», «sociedade livre, justa e solidária» (art.º 1), «garantia efetiva dos direitos e liberdades fundamentais [...] visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa» (art.º 2).

pertinência, parecem sempre secundarizadas e marginais ao projeto educativo dos alunos, como se a tensão educação-instrução não pudesse ser ultrapassada[14] e a avaliação pedagógica só fosse relevante para classificar/seriar pessoas e organizações.

Esta possibilidade de renovar a escola – e sobretudo a Escola Básica e Secundária, mas também a educação pré-escolar, para que esta cumpra precisamente essa função de anterioridade metodológica e desenvolvimental insubstituível que deve acontecer antes da escolarização formal – está contida na filosofia da Aprendizagem do Serviço, que revela uma Pedagogia (Pedagogia do Serviço, doravante PdoS) de Inovação com elevada sensibilidade à Inclusão e que focaliza a gestão flexível dos currículos também nas necessidades da comunidade, que surge como destinatária dos produtos de aprendizagem e parceira nos conteúdos e metodologias. Assim se transforma o modo como os alunos aprendem, experimentam, refletem e celebram a aprendizagem, o modo como os professores ensinam, avaliam e se relacionam, e o modo como as escolas se organizam, gerem e avaliam (interna e externamente), integradas num espaço social com o qual comunicam deliberadamente, construindo experiências de cidadania e de participação democrática significativas e acessíveis aos alunos e às suas famílias. A PdoS favorece, pois, a aprendizagem curricular e a democracia social, uma civilidade cidadã racionalizada/crítica e ética/cooperativa, de pessoas experiencialmente mais bem educadas, participativas e aptas ao debate, na vivência pacífica e produtiva da relação com as instituições, dotando-as de uma Voz. Eleva o impacto motivacional para a aprendizagem, o desenvolvimento vocacional, a redução do absentismo, num quadro de aprendizagem do bem comum e da resolução dos conflitos.

---

[14] Os princípios gerais da educação valorizam a formação de cidadãos livres e responsáveis, autónomos e solidários (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, art. 2.º, n.º 4), orientando a política educativa para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista. Na sequência da Lei de Bases, e da reforma que preconizou, é publicado o Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto (novos planos curriculares para os diferentes anos dos Ensinos Básico e Secundário), visando uma perspetiva interdisciplinar, através da área de formação pessoal e social que deve promover o desenvolvimento do «espírito crítico e a interiorização de valores espirituais, estéticos, morais e cívicos» (art.º 7, n.º 2). A avaliação é definida como primordialmente formativa, procurando «estimular o sucesso educativo de todos os alunos, favorecer a confiança própria e contemplar os vários ritmos de desenvolvimento e progressão» (art.º 10.º, n.º 2).

1. De onde vamos partir: fazer uma revolução é mudar as estruturas injustas

O programa para a vida social, económica, política e cultural proposto pelo Papa Francisco ficou delimitado quando este indicou que «o verdadeiro poder é o serviço [...] humilde, concreto, rico de fé [...] acolher com ternura toda a humanidade, especialmente os mais pobres, os mais débeis, os mais pequenos»[15]. Adotando este ângulo de análise, o Papa faz o caminho da construção de novas possibilidades de resposta para as grandes questões da atualidade, comprometido com a tarefa de evitar o futuro incerto que uma humanidade «rapidificada» enfrenta[16]. Esta escala de problemas solicita uma viagem em que «o coração deve ser tocado pela compaixão, pela miséria»[17].

Trata-se de encarar a realidade e atuar de acordo com um novo *estilo de vida*, uma transformação em que a *misericórdia* define um novo «modo de agir», uma cultura que mobiliza as pessoas e as sociedades para um novo modo de interpretar e de operar as relações sociais a nível mega/global, macro, meso e micro: **chegar perto** (*acolher*), **pressentir a necessidade** (*discernir*), **responder concreta e individualmente** (*acompanhar*) e **promover a mudança, conversão e pertença** (*integrar*).[18] Este é o caminho: um caminho **sobre como inspirar as Escolas a dirigirem-se para a Humanidade**, um conceito que procuraremos clarificar a partir da misericórdia como categoria política e analisando as possibilidades de concretização nas matérias legais em que as escolas nos parecem estar a falhar mais extensivamente – educação da cidadania, promoção do PASEO e avaliação interna e externa. Pretendemos também mostrar que, agindo para inovar nestas áreas, podemos realmente ajudar as Escolas a contribuir decisivamente para uma sociedade melhor.

Uma adequada *compreensão da realidade* identifica uma cultura de desperdício, descarte, isolamento e insatisfação, um estilo de vida egoísta e de globalização da indiferença. A dignidade da pessoa, dos milhões de seres humanos condenados à exclusão, a viver nas periferias e a serem

---

15 Papa Francisco. *Homilia de início do seu magistério petrino*, 19 de março de 2013.

16 Cf. Papa Francisco. Exortação Apostólica *Laudato Sí* (24 de maio de 2015), 18: do castelhano «rapidación» ou a contínua aceleração das mudanças na humanidade e no planeta.

17 Dominique Wolton. *Politique et Société* (Paris: Éditions L'Observatoire, 2017), 79.

18 Este estilo de vida surge explicado pelo Papa na Exortação Apostólica *Amoris laetitia* (19 de março de 2016) e é também o cerne da política defesa dos migrantes pelo Vaticano.

considerados ignoráveis, acidentes colaterais do desenvolvimento económico ou de políticas que este controla, por via de desigualdades sociais gritantes, exige (a dignidade) uma educação que desenvolva a consciência moral e aprofunde a sensibilidade face à injustiça e às práticas políticas e sociais iníquas: corrupção política e económica, que compromete o equilíbrio ecológico do planeta e provoca desastres de enorme escala, associa-se a uma mentalidade que facilita um sistema económico injusto na sua raiz, um mal consentido que expande a sua força nociva e mina as bases dos sistemas políticos e sociais. O Papa chama a atenção para o facto de, no substrato de todos estes processos, residir uma crise antropológica da negação da primazia do ser humano, marcada pelo consumismo individualista, a idolatria do dinheiro, o mau uso do poder, que assentam numa crença cega nos mecanismos do mercado, influenciando gravemente o curso da história. Também uma mentalidade tecnocrática, muito difundida, confunde «desenvolvimento» com desenvolvimento tecnológico. Ao combinar-se com as leis do mercado, gera uma cultura de posse, de transformação e de domínio que não só é aplicada às coisas, mas também às pessoas. O Papa apela, pois, a uma «revolução».

Ao *interpretarmos* estes sinais, verifica-se que a degradação humana e moral das realidades sociais, políticas e económicas se funda numa rejeição da ética (e na recusa de Deus, sublinha o Papa Francisco). O relativismo e o mal são consentidos porque há indiferença ou oposição quanto à necessidade da justiça que a dignidade de cada pessoa humana e o bem comum reclamam. A sociedade tende a alienar-se, «enredada numa trama política, mediática, económica, cultural e mesmo religiosa, que estorva o autêntico desenvolvimento humano e social»[19]. A qualidade e a continuidade da sua existência exige uma resposta cabal a todas estas formas de desequilíbrio e risco, nas vidas individuais e coletivas. A ética tornou-se um incómodo obstáculo ao «desenvolvimento», descartando-se a necessidade de um padrão moral para a reflexão e a ação. Os indivíduos são diariamente confrontados com uma massa de informação gigantesca, marcada pela superficialidade das análises feitas e grandes distorções da verdade: é, pois, necessário criar as condições para se poder entender que o ser humano não é plenamente autónomo e entrever a complexidade da situação em que se encontra.

---

[19] Papa Francisco. Exortação Apostólica *Gaudete et exsultate* (19 de março de 2018), 92.

Por outro lado, a secularização, reduzindo a fé e a Igreja ao âmbito privado e íntimo, fragiliza as pessoas e as comunidades, privando-as de um verdadeiro enquadramento das questões morais e de uma educação que ensine a pensar criticamente e ofereça um caminho de amadurecimento nos valores. Os cristãos sabem que riqueza imensa constitui compreender e aceitar que o próprio Cristo encarnou no mundo material que partilham todos os seres humanos, e estes, com toda a criação, e que o Filho de Deus, uma vez ressuscitado, vive em cada pessoa, ama-a e oferece-lhe a verdade e o caminho da luz. Sem a fé cristã torna-se difícil que a humanidade tome consciência de que cada criatura reflete algo de Deus e que tem uma mensagem para transmitir, adverte o Papa, insistindo na grande responsabilidade dos cristãos, mas também na universalidade da mensagem. De facto, se estes últimos não devem esquecer que a Sagrada Escritura mostra como há um laço poderoso entre a receção do anúncio salvífico e um efetivo amor fraterno, «a absoluta prioridade da "saída de si próprio para o irmão"», o mandamento do amor, este é também o verdadeiro fundamento da norma moral e o sinal mais claro para discernir sobre o caminho de crescimento espiritual em resposta à doação absolutamente gratuita de Deus.

O caminho para um desenvolvimento, sustentado e verdadeiramente integral, terá de lidar com o desafio mais complexo da vida atual: encontrar modalidades para a relação dos seres humanos entre si e com o meio ambiente que favoreçam o progresso humano autêntico, com base num sólido carácter moral. Assim se garante o pleno respeito pela pessoa e se presta atenção ao mundo natural e à harmonização das suas dinâmicas relações num sistema ordenado, salvaguardando as condições morais de uma autêntica ecologia humana que integralmente assuma um padrão englobante para a vida cultural, social, política e económica.

Depois de interpretar, é preciso encontrar a meta e o caminho que a esta conduz, *saber para onde ir*. Na perspetiva do Papa Francisco, a meta é viver segundo a *misericórdia,* o *estilo de vida* que não redime apenas cada pessoa, individualmente, mas as *relações sociais* entre os homens. Atuando em todos, permeia toda a situação humana e resolve as situações mais complexas e impenetráveis, ligado, como está, à defesa de qualquer direito humano, a começar pela defesa da frágil vida nascente.

Como cultura/estilo de vida que uma dada sociedade possui, a *misericórdia* é a forma – necessária e peculiar – que têm os seus membros de se relacionar entre si, com as outras criaturas e com Deus. Abrangendo a

totalidade da vida das pessoas e de um povo, constitui a capacidade de «*um olhar diferente, um pensamento, uma política, um programa educativo, um estilo de vida e uma espiritualidade*»[20] que resistam ao paradigma tecnocrático e à indiferença, encontrando motivações profundas para o agir, expressas num ato de amor que evidencia plenamente a dignidade do ser humano.

O *estilo de vida democrático*[21] é aquele em que, especificamente, melhor se resolve a tensão entre o bem comum e o bem particular e que, assim, pode resgatar a política através da solidariedade. Este estilo de vida é, por princípio, um reinado social e político de fraternidade, de justiça, de paz, de dignidade para todos. Exige um compromisso, um empenho de toda a vida, intenções e ações, porque é necessário «dar atenção ao que fazemos», dedicar a nossa boa vontade e os nossos esforços para «melhorar a vida». É no contexto deste compromisso com a qualificação da democracia que a misericórdia é a missão, a forma como são chamados a viver as mulheres e os homens de boa vontade. Uma atitude de misericórdia deseja *salvar as relações* e deseja *salvar o outro*, através da oferta do perdão. O Papa recorda que tudo o que é fundante nas sociedades e nas relações humanas começa na reconciliação, no exercício do perdão e na sua aceitação. O perdão tem a finalidade de resgatar cada pessoa, cada irmão, para a dignidade de filho de Deus, e de o acompanhar no processo de conversão a uma vida nova, que daí resulta.

Aquilo que a *misericórdia* acrescenta, a todas as boas ações humanas, pelas relações efetivas de *proximidade*, capazes de contrariar e modificar os sentimentos e ações de indiferença, é o que o Papa Francisco designa como «*justiça perfeita*», a justiça capaz de responder ao mal com o bem, para vencer o mal[22]. A justiça perfeita, decorrente da ação de Deus experimentada pelo ser humano, e que vai muito para além dos merecimentos

---

[20] Francisco. *Laudato Sí*, 111.

[21] Não é inútil precisar a distinção: «Por sistema democrático entendo os princípios constitucionais e os procedimentos, símbolos e convicções que se desenvolveram e tornaram parte essencial das atuais democracias genuínas. Por visão democrática refiro-me à esperança de uma sociedade em que todos sejam igualmente respeitados; uma sociedade em que todos sejam livres, mas onde a responsabilidade social prevalece sobre o interesse individual; uma sociedade justa, em que desapareça o abismo entre ricos e pobres, prejudicial ao bem comum.» Mendo de Castro Henriques. «Teologia, Filosofia e Política». *Didaskalia* XLVI (2016) II. 143-157, 147.

[22] Papa Francisco. *Audiência Geral*, 3 de fevereiro de 2016.

objetivos da pessoa, está ancorada numa dimensão essencial da misericórdia, o *perdão*.

Por outro lado, o *serviço* é a medida que evidencia como é necessária a inteligência perante os grandes males que afetam o mundo. A solidariedade supõe que trabalhemos em prol do socorro daqueles que padecem a fome, a violência e a injustiça, e que nos entreguemos à resolução das suas causas estruturais. As sociedades sãs fundam-se na solidariedade porque esta é o instrumento essencial para o desenvolvimento de uma sociedade justa, ao serviço da libertação e da promoção da pessoa humana, criação primordial de Deus. Mas a chamada ao socorro dos pobres, pela urgência de não deixar ninguém a assistir à vida atendida e saciada a partir das margens da miséria, deve constituir uma ação continuada que promova o desenvolvimento de uma nova mentalidade. Assim, *a misericórdia* oferece-nos a possibilidade de *recuperar a solidariedade e aprofundá-la*, adequando-a à evolução das necessidades da sociedade, cada vez mais dividida e cruel na sua relação com os mais fracos[23] e fá-lo pela adoção de uma *atitude fundamental de serviço* que precisa do fundamento, do alicerce, da misericórdia.

1.1. Sobre como o poder autêntico é servir

A crise ecológica em que o planeta está mergulhado, num debate sobre as raízes humanas dos erros cometidos e a procura de soluções concretas, que não se frustrem perante os interesses particulares dos poderes de alguns e o desinteresse egoísta ou ignorante de tantos, exige, pois, esta *solidariedade* aprofundada na *misericórdia*. Como uma modalidade de solidariedade mais específica, a atitude inteligente da misericórdia que Francisco designa como «ecologia social»[24] requer um suporte institucional sólido, de ampla cooperação entre Estados e entre países, de participação

---

[23] Revista em termos de construção da comunidade, de prioridade da vida de todos sobre a apropriação dos bens por parte de alguns, curará o individualismo e a vida política e económica das sociedades poderá estruturar-se a partir da dignidade da pessoa humana e do bem comum. «Não se deve ceder ao desespero, mas continuar a ter a certeza de que o bem vence qualquer mal.» Papa Francisco. «Misericordiosos como o Pai», *Catequeses sobre a Misericórdia* (Lisboa: Paulus Editora, 2018), 47.

[24] Francisco. *Laudato Sí*, 142; Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (24 de novembro de 2013), 240.

das culturas e das várias gerações e aquela regulação que o neoliberalismo tem paulatinamente retirado aos governos.

Mas a *ecologia social*, resposta à crise antropológica que está na base da crise ecológica e demais crises humanas – como afirmado no programa do Papa Francisco, das necessidades de conversão da Igreja e da pessoa, de sanação e equilíbrio ambiental, da família e do lugar dos jovens e dos anciãos nas sociedades complexas – para ser transformadora, necessita dessa comoção, cara a Francisco de Assis, de chorar e de rir com os Irmãos e a Irmã Natureza, de encontro e de proximidade, garante da Alegria de Viver. As relações entre sujeitos, desde o grupo social primário que é a família, até às instâncias internacionais, passando pelos grupos intermédios e pelos Estados, requerem um apoio e um reconhecimento institucional que seja sinal do bem comum e da amizade social. Esta é uma questão essencial de justiça e de promoção da paz, capaz de tornar os verdadeiros bens acessíveis, e apetecíveis, e de resolver os violentos males que assolam, de forma rápida e global, a vida moderna, marcando o estilo de vida pela misericórdia.

Ao assumir a missão de lutar pela **justiça**, o Papa Francisco ensina-nos que podemos viver uma vida sem passarmos adiante da pobreza dramática, nem agirmos com indiferença, hipocrisia, letargia espiritual, insensibilidade, esterilidade. É a Vida em serviço[25], que ultrapassa as falsas desculpas políticas, as verdades escondidas, e que ilumina, purifica, dá força e esperança às pessoas[26], para que cresçam e vivam cheios de alegria[27] pela capacidade de darem frutos, serem úteis e felizes[28], identificando novas modalidades de ajuda, de capacidade de curar, de cuidado, de assistência e de compromisso, «*dando todos os passos necessários para se aproximar do outro até se identificar com ele*: com fé, amor e reconhecimento»[29].

Este *Serviço*, pilar da misericórdia e atitude necessária à construção do Bem Comum, articula-se, no pensamento do Papa Francisco, com a construção da mentalidade necessária à misericórdia como categoria política. Em primeiro lugar, trata-se de reconhecer que «*o tempo é superior ao espaço*», sendo os espaços sinal de exercício de controlo e de domínio, e o tempo quase-sinónimo de «processos». A política tem o poder/espaço para

---

25 Francisco. *Misericordiosos como o Pai*, 109.
26 Francisco. *Misericordiosos como o Pai*, 65.
27 Francisco. *Misericordiosos como o Pai*, 54.
28 Francisco. *Misericordiosos como o Pai*, 104.
29 Francisco. *Misericordiosos como o Pai*, 68.

agir, mas o tempo pede para se ativar processos com projeto, isto é, verdadeiramente com futuro, acolhendo a tensão plenitude/limite, com uma ação refletida que evita as respostas efémeras, sem plenitude humana. Também responde à orfandade contemporânea da perda da memória e às ruturas e descontinuidades geradas na transmissão e na construção da cultura.[30] Não significa deter o progresso, mas discernir como viverão os seres humanos em cenários novos e desconhecidos, procurando uma prosperidade inclusiva, sem descartes, pela conversão das lideranças empresariais e políticas e uma conversa plural, de visões, disciplinas, perspetivas.

Do mesmo modo, defende que «*a unidade prevalece sobre o conflito*» e chama à reconciliação num mundo quebrado e cheio de tensões e «muros», visão negativista e conflitualista da sociedade, improdutiva e reducionista. Há muitos aspetos a agradecer e a valorizar (gratidão, celebração e alegria na vida pública)[31] e os conflitos e as divisões devem ser processados em reencontros e em reconciliação, de relações justas com Deus, com os outros, com a criação, numa lógica de casa comum.

Assim, poderemos sarar as feridas do mundo e aprender a perdoar sem esquecer a injustiça, que deve ser reparada, pois não há democracia sem justiça. Aprender, também, a integrar a espiritualidade como articuladora da ação – na investigação, na docência, no serviço – e de concretizar, na interdisciplinaridade, essa estratégia. As sociedades dinâmicas requerem a mobilização da participação na resolução destas questões e de uma política pública que as oriente: esse é o papel do Estado de direito, do governo da lei, da democracia, evitar que se quebrem os pontos de encontro e de diálogo e promover o discernimento público, num processo de mediação inclusiva, em que todos participam.

Ultrapassar o «egoísmo civilizado» e a «heurística do medo» é a grande urgência do trabalho em favor da dignidade humana e do respeito pela natureza. Trata-se de pensar nos outros, de estar em contacto direto com eles, de lhes fazer justiça, entender que a «diferença» de uma imensa maioria de seres humanos se gerou a partir da injustiça e os despojou dos seus

---

[30] Papa Francisco. Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (24 de novembro de 2013), 224, 108. No Discurso de receção do Prémio Carlomagno (Vaticano, 6 de maio de 2016), o Papa lembra que a memória de um povo é parte essencial da sua cultura, é tradição integradora, e que, junto com a tradição, abre novos espaços de esperança.

[31] Em tempos de pandemia ganha ainda maior valor ser-se capaz de reconhecer a resistência e a resiliência e saber colocar em primeiro lugar o que é positivo, até no adversário. Uma cultura pública faz-se também da memória das experiências com êxito, que ajudaram as sociedades a crescer.

direitos. Como o amor é mais potente do que o medo e convoca esta espiritualidade de renovação e uma educação para os valores, este é o caminho, também, da transformação das democracias liberais.

A *qualidade diferenciadora da misericórdia*, face à *solidariedade*, já amplamente entendida como categoria política, é a condição de requerer a mesma *luta pela justiça* sem dispensar a *consideração* e o *reconhecimento do sofrimento humano real*, querendo trabalhar para o aliviar, em *proximidade*[32], pois a «*a realidade é mais importante que a ideia*»: as ideias são ocorrências, mesmo as teorias científicas, porque as produzimos, as sustentamos, as discutimos e propagamos, mas não vivemos nelas. Já as crenças sustentam a cultura, dão sentido, remetem para a vida. Uma visão da vida cientifista é limitada pois, por mais elevada e civilizada que seja a ciência na sua busca da verosimilhança (de verdade parcial em verdade parcial), a vida está acima desta e descortina-se, realmente, na *confiança* que promove *o encontro* entre pessoas, crenças e culturas diferentes.

Um ponto essencial da misericórdia como categoria política é advogar que, sem uma visão clara do concreto, não é possível retirar as consequências das escolhas e das ações e o Papa advoga tanto contra os purismos angélicos, quanto a retórica ou o intelectualismo, pois todos estes quadros de referência, no seu abstrato ideológico, superficial, reducionista, «nos separam da realidade», e a vida, sim, é realmente radical. A ideia deve ter, pois, a função da captação, da compreensão e da condução da *vida real e concreta*, o modo adequado de estar em tensão com a *verdade*, sem a manipular.

A *proximidade* entende-se como uma *compreensão da realidade* que precisa do *diálogo*, para o aprofundamento que nasce da *inquietação*: estar atento, estar desperto, ter consciência do que tira o sono. E «dialogar significa estar convencido de que o outro tem algo de bom para dizer, dar espaço ao seu ponto de vista, às suas propostas. Dialogar não significa renunciar às próprias ideias e tradições, mas à pretensão de que sejam

---

[32] No Discurso ao Congresso dos Estados Unidos da América, em 24 de setembro de 2015, o Papa Francisco afirmou-o com clareza cristalina, a propósito da crise dos refugiados: «olhá-los como pessoas, fixando os seus rostos e ouvindo as suas histórias», evitar «descartar quem quer que se demonstre problemático», tendo presente a «regra de ouro: "O que quiserdes que vos façam os homens, fazei-o também a eles" (Mt 7, 12). [...] Tratemos os outros com a mesma paixão e compaixão com que desejamos ser tratados. Procuremos para os outros as mesmas possibilidades que buscamos para nós mesmos».

únicas e absolutas»[33] e assim se aproximar da verdade. Deste modo, tal como tem acontecido através da mensagem da Exortação Apostólica *Laudato Sí*, gerar debates honestos, sinceros, com profundidade humana, compromisso moral e sentido intercultural.

Misericórdia significa, pois, enfrentar os problemas, tal como a realidade é, apreendendo-a no modo como se cruzam todas as suas variáveis, fazendo confluir visões e interesses, numa polifonia de perspetivas feita de «oposição polar», «razão cordial» e «universalidade concreta».[34] Não se deve estudar a realidade por parcelas sem que, ao mesmo tempo, se tenha em conta que a realidade não está parcelada, mas deve adoptar-se uma postura *interdisciplinar* e *transdisciplinar*, de uma ciência aberta à realidade, com *a pessoa no centro*. Do mesmo modo, refletir as *opções fundamentais* pela ética e a moral, já que a ciência implica sempre valores e está vinculada a um sentido do mundo, quem é o homem e quais as aspirações de desenvolvimento subjacentes. Não se trata de negar os modelos de investigação científica, mas de sublinhar o erro que vem de não se ser capaz de integrar no todo a descoberta ultraparcial que foi através destes verificada e tomar a parte pelo todo: há «categorias que transcendem a linguagem das ciências exatas ou a biologia e nos põem em contacto com a essência do ser humano» e que ultrapassam a «mera avaliação intelectual ou um cálculo económico».[35]

Do mesmo modo, sem se ter uma visão e um compromisso com o que é «comum», não se pode ser livre e feliz, pois «*o todo é superior à parte*», isto é, o «comum» é «o que nos evita a queda na mesquinhez quotidiana e nos protege do universalismo abstrato e do localismo folclórico e eremita, o que reabilita a política»; esta é «expressão da nossa insuprível necessidade de vivermos juntos em *unidade*, para podermos construir unidos o bem comum maior: *uma comunidade que sacrifique os interesses particulares* para

---

[33] Papa Francisco. «Comunicação ao serviço de uma autêntica cultura do encontro». Mensagem da 48.ª Jornada Mundial Das Comunicações Sociais, 24 de janeiro de 2014.

[34] Cf. Francisco. *Laudato Sí'*, 111.

[35] Francisco. *Laudato Sí'* 182, 11: «debate profundo», «processos políticos transparentes sujeitos a diálogo», mas também 108-109: «tornou-se anticultural a escolha dum estilo de vida, cujos objetivos possam ser, pelo menos em parte, independentes da técnica, dos seus custos e do seu poder globalizante e massificador» e «reduzem-se assim a capacidade de decisão, a liberdade mais genuína e o espaço para a criatividade alternativa dos indivíduos» e «não temos suficiente consciência de quais sejam as raízes mais profundas dos desequilíbrios atuais: estes têm a ver com a orientação, os fins, o sentido e o contexto social do crescimento tecnológico e económico».

poder *partilhar*, na justiça e na paz, os seus benefícios, os seus interesses, a sua vida social»[36].

Martínez (2017) aponta que, se os sujeitos de uma sociedade só se consideram sujeitos particulares com responsabilidades na esfera privada, se se desentendem dos interesses gerais, e incluso, vêm no Estado um obstáculo que é preciso sortear, dificilmente se poderá falar de cidadania. Tal perspetiva da vida comum produzirá uma rutura inevitável entre a sociedade e o Estado, já que o «privatismo do cidadão» não constrói o bem comum.[37] Estamos no plano do isolamento da sociedade moderna – egoísta, egocêntrica, apressada e superficial, fragilizada pelas «indesejadas» diversidades e anestesiada pelo consumo e a velocidade imposta ao desejo de «experiências» sempre novas – em que a capacidade para *manter vivos os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade* precisa do *catalisador da misericórdia*. A questão crucial é que, sem esse olhar de proximidade, de empatia e de cuidado, não haverá «novo olhar».

1.2. A misericórdia é mesmo necessária?

> *A democracia é mais do que uma forma de governo;*
> *é principalmente um modo de vida associado.*
>
> John Dewey[38]

Os quadros legislativos dos países da União Europeia, tanto em relação à educação, às pessoas portadoras de deficiência, à igualdade de género, à proteção social e ao emprego, ao acolhimento dos migrantes e dos refugiados, ao acesso aos sistemas de saúde, às comunidades minoritárias, e em tantas outras áreas, procuram estabelecer a **inclusão**. Mas esta não se fará sem a justiça, sem as respostas concretas, radicais e adequadas a um mundo que sofre injustamente. Para tal, não basta favorecer nos indivíduos uma civilidade para a justiça e a inclusão, é preciso produzir as mudanças de atitudes e de estruturas mentais que são necessárias à

---

[36] Papa Francisco. Discurso ao Congresso dos Estados Unidos da América, em 24 de setembro de 2015.

[37] Julío Martínez. *La Cultura del Encuentro. Desafío e interpelación para Europa* (Maliaño, Cantabria: Sal Terrae, 2017), 203.

[38] John Dewey. *Democracy and education* (New York: Macmillan, 1916), 87.

eliminação das injustiças, que são um escândalo para a humanidade e uma debilidade para o tecido social.

Há um nível de justiça socioeconómica e de equidade social que é absolutamente necessária mas, ainda assim, sendo invocada continuamente também se tornou tão permanente quanto ociosa, retirando-lhe o conteúdo e o sentido, pela repetição vazia, a ponto de transformar a sua reivindicação numa «quase ideologia». Mas há um outro nível de resposta, realmente transformativo, que o Papa Francisco tem recordado aos cristãos e proposto a todas as pessoas de boa vontade, e que, a partir da estrutura matricial do pensamento social decorrente da pregação de Jesus Cristo, propõe, como critério de análise e de um novo estilo de vida, a misericórdia. Este *estilo de vida* significa, em grande parte, trabalhar em favor do pobre, do frágil, do marginal, do pária, a partir de uma opção pessoal de cada um, numa lógica de justiça de proximidade, de cuidado e de atenção: de inclusão plena, «com aquela torrente de energia moral que nasce da integração dos excluídos na construção do destino comum» e de «experiências de solidariedade que crescem de baixo, do subsolo do planeta».[39]

Ambos os níveis deste estilo de vida – *justiça formal* e *cuidado* – são indispensáveis na construção de uma sociedade equilibrada, pacífica, realmente inclusiva. O Papa Francisco defende esta mudança cultural perante o risco que representam para a paz e o desenvolvimento as próprias sociedades, tão formalizadas e barricadas em abstrações, evidenciando grande dificuldade em viver o cuidado de proximidade, a empatia com o sofrimento daqueles que desconhecemos, mas devemos, por uma sociedade mais justa, procurar aproximar de nós. Do ponto de vista da cidadania e da defesa das democracias, trata-se de encaminhar as novas gerações para este combate preparando-as para que não vivam para si mesmas, nem centradas em si, no egocentrismo emocional, moral e intelectual do «que mal há?». Estas formatações morais e emocionais, que a sociedade do consumo produz, são insuportáveis, nefastas e patológicas configurações de alienação, que também transformam o bem coletivo da educação naquilo que Kolvenbach (2000) chama de «selva globalizada», a lei da sobrevivência dos mais bem preparados.

Tal propósito não significa que se percam de vista os avanços científicos, artísticos e humanos da nossa era mas sim que sejam canalizados

---

[39] Francisco. *Fratelli Tutti*, 169.

para a promoção dos que não têm conhecimento, dos que não têm voz, reconhecendo-lhes a própria verdade e razão, para a justificar e legitimar: «Cada um na sua singularidade individual, aspirando a viver a vida, a usar os seus talentos, a apoiar as suas famílias e a cuidar dos seus filhos e idosos, a gozar de paz e segurança, e a construir um amanhã melhor.»[40]

Esta exigência do *verdadeiro desenvolvimento integral* tem um significado especial no âmbito da educação e da formação dos mais jovens. A evolução das necessidades do mercado de trabalho, da sociedade do conhecimento, pelas suas muitas exigências, parece ter favorecido a aceitação de uma certa ideia de educação precariamente integral, pelas abundantes competências que necessita um cidadão para sobreviver ao mercado de trabalho. Mas às competências intelectuais e profissionais, também são necessárias as psicológicas, morais e espirituais, isto é, a educação não será completa sem uma *consciência instruída de sociedade e de cultura* que possa contribuir generosamente para o mundo real, uma *solidariedade bem informada* de um mundo de «são pluralismo»[41], uma Fraternidade «aberta a todos», sem excluir ninguém, em Amizade Social, que não se limite à emissão passiva de palavras não sentidas.[42]

A *Amizade Social* é o «essencial duma fraternidade aberta, que permite reconhecer, valorizar e amar todas as pessoas independentemente da sua proximidade física, do ponto da terra onde cada uma nasceu ou habita»[43]. Esta adquire-se no contacto com o mundo e trabalha para um entendimento esclarecido e fundamentado, deixando que a realidade perturbadora toque as vidas de todos e nos ajude a «sentir» aquilo que deve ser mudado. Trata-se de nos focarmos, nos diversos âmbitos da vida em comum, na centralidade da pessoa, dos seus direitos inalienáveis, da sacralidade da vida, aliás como a Constituição da República Portuguesa pressupõe, num processo de construção de democracia política que, sem solidariedade efetiva e a justiça perfeita, é de uma retórica detestável.

Assim, aquilo que a *misericórdia* acrescenta à *solidariedade* é o reforço, não só do pensamento crítico e da resposta ao sofrimento mas do compromisso, como uma forma construtiva de perceber, pensar, julgar, escolher e

---

40 Peter-Hans Kolvenbach. *El servicio de la fe y promoción de la justicia en la educación universitária de la Compañia de Jesus de Estados Unidos*. Conferencia en la Universidad de Santa Clara, California, 5 de outubro de 2000, 7.

41 Francisco. *Evangelii Gaudium*, 55.

42 Francisco. *Fratelli Tutti*, 6, 94.

43 Francisco. *Fratelli Tutti*, 1.

atuar em favor dos direitos humanos, principalmente daqueles que deles estão mais afastados ou que não têm meios para se fazer ouvir, à qual se oferece a dinâmica da *compaixão* – inteligente, responsável, ativa – *na proximidade*: tocar, deixar-se tocar, comover-se com o sofrimento e a injustiça que habitam o outro, para mudar (intelectual e moralmente) e desejar transformar o mundo em algo melhor.

Tal processo de «tomar conta das necessidades reais do território com a finalidade de o melhorar»[44], quando transformado em *ideal cívico e educativo*, não deve assumir-se como um ativismo social, pois este não é suficiente para transformar as estruturas da injustiça e a incúria quanto ao reconhecimento – eficiente e eficaz – dos laços de fraternidade que unem as pessoas humanas, na sua dignidade comum de irmãos. Um esforço definitivamente permanente é necessário para tornar o mundo mais habitável a partir da racionalidade rigorosa, do diálogo, do entendimento da realidade humana, num valor que não é apenas uma racionalidade racionalista, mas uma racionalidade afetiva, de cuidado.

Para tal, um *diálogo interdisciplinar* é necessário às bases da *investigação* e da *reflexão*, promovendo a capacidade de sintetizar a verdade dos vários fragmentos do conhecimento, numa ótica de colaboração com o «terreno», de responsabilidade social e moral, de efetiva repercussão social.

Uma *Cultura do Encontro* reforçará o desenvolvimento de todas as dimensões da pessoa e da vida comum. Constitui o quadro no qual as sociedades podem aprofundar a sua capacidade de se abrir à realidade, numa experiência de mutualidade promovida entre indivíduos e destes com as instituições. A democracia, como sistema de governação, não se caracteriza apenas por um conjunto de regras e de procedimentos para a tomada de decisões coletiva, mas constitui um conjunto de valores fundamentais e uma mistura complexa de instituições que os colocam em prática. A adoção de um *princípio do serviço* como modo de agir político facultará o desenvolvimento da iniciativa e da generosidade, de *espaços de experiência vital e de união*, que orienta «a pessoa a conhecer-se, a compreender o mundo em que vive e no qual está chamado a situar-se»[45], aprofundando a cultura democrática como Encontro e a via do Bem Comum.

---

[44] Papa Francisco. *Discurso aos participantes no Congresso Mundial* «Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova», 21/11/2015.

[45] Adolfo Nicolás. Conferência «*Misión Y Universidad. ¿Que futuro queremos?*» Barcelona, 12 de noviembre 2008.

Através do Serviço, o Bem Comum poderá captar e formar pessoas com uma certa profundidade de pensamento e de compromisso, que não se deixem manipular e que possam decidir desde o seu interior e escolher em liberdade. Pessoas movidas por uma forte compaixão (uma postura empática que torna possível colocar-se no lugar do outro), o motor a longo prazo que move o compromisso: não só dar algo mas dar-se a si mesmo, de uma forma continuada e persistente.[46] Uma civilidade democrática que favoreça um *entramado da sociedade civil*, lugar de encontro e de empenho comum, em que se aprende a «ser sociedade», em que a «sociedade aprende a ser solidária», que rompe com a lógica do individualismo competitivo, e se criam possibilidades novas de construir a cidade dos homens e das mulheres.[47]

Mas outros modos de considerar *se a misericórdia é necessária* são passíveis de enunciar e possíveis de experimentar: ela é um «*tema*», um conteúdo de formação e de debate político, ela é uma «*competência*» no conjunto dos comportamentos relacionais humanizadores, ela é uma «*finalidade*» da educação e da vida em sociedade, um modo de perspetivar o efeito político das Políticas Públicas. E, ainda, como *categoria política*, a misericórdia pode ser o *critério de análise* das próprias políticas públicas, não só no seu conteúdo, mas na forma como se constroem, se debatem, se relacionam com os atores no terreno e os vários destinatários, o quadro político em que surgiram. E, no sentido que o Papa lhe dá, é a experiência fundamental – de bem, de verdade, de beleza – da formação das sociedades: «quem deseja viver com dignidade e em plenitude, não tem outro caminho senão reconhecer o outro e buscar o seu bem»[48].

Esta oportunidade de «existência e experiência», de «amplitude mental» e «diversidade reconciliada»[49], pode tornar-se parte da pessoa e transformá-la, «com o objetivo de orientar para o bem e a beleza as próprias opções individuais e sociais», fomentando a misericórdia com a «força necessária para emergir como paradigma de construção social, como fator político efetivamente decisivo, como consensual prática e hermenêutica

---

[46] Cf. Nicolás. «Misión Y Universidad.»

[47] Cf. Bergoglio, Jorge Mario. «Educación "para el habitar"», Mensage a las comunidades educativas, 2004. In *En tus ojos está mi palabra – Homilías e discursos de Buenos Aires (1999-2013)*, org. Antonio Spadaro. Madrid: Publicaciones Claretianas, 2018, 371-373. O autor procura, assim, «frutos» para a educação, e não resultados, e propõe uma atitude de gratuidade em substituição do critério de eficiência, definindo como meta a excelência da solidariedade.

[48] Francisco. *Evangelii Gaudium*, 9.

[49] Papa Francisco. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris laetitia*, 139.

do humano»[50], uma «"mística" de viver juntos, misturar-nos, encontrar-nos, dar o braço, apoiar-nos, participar nesta maré um pouco caótica que pode transformar-se numa verdadeira experiência de fraternidade, numa caravana solidária, numa peregrinação sagrada»[51] e,

> recordamo-nos de que *ninguém se salva sozinho, que só é possível salvar-nos juntos*. Por isso, «a tempestade – dizia eu – desmascara a nossa vulnerabilidade e deixa a descoberto as falsas e supérfluas seguranças com que construímos os nossos programas, os nossos projetos, os nossos hábitos e prioridades. [...] e ficou a descoberto, uma vez mais, esta (abençoada) *pertença comum* a que não nos podemos subtrair: *a pertença como irmãos*»[52].

2. Onde gostaríamos de chegar

Num documento de 2018, o Banco Mundial propõe um conjunto de competências a desenvolver através dos processos educativos escolares, organizadas em três áreas: competências socioemocionais (consciência de si, autogestão, consciência social e comportamentos relacionais), competências técnicas (empreendedorismo, digitais) e competências cognitivas (fundamentais, académicas gerais – alfabetização no campo da linguagem verbal e na matemática, cognitivas gerais e cognitivas de alto nível). Estes «campos» de competências intercetam-se promovendo: A. capacidade de decisão, autocontrolo, comunicação e endurance; B. Capacidade de resolução de problemas e organizações; C. Competência técnica.[53] Estas competências foram atualizadas em 2024: 1. Fundacionais e de ordem elevada, isto é, competências cognitivas para compreender ideias complexas, adaptar-se eficazmente ao ambiente, aprender com a experiência e raciocinar; compreende a literacia e a numeracia, a resolução de problemas, a comunicação e a análise informacional. 2. Adicionam-se as

---

50 José Tolentino de Mendonça. «Misericórdia», *A Revista Expresso*, 29 de outubro de 2022.

51 Francisco. *Evangelii Gaudium*, 87.

52 Francisco. *Fratelli Tutti*, 32.

53 The World Bank, International Bank for Reconstruction and Development (2018), *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*, 103. Na página 91 lê-se que levar a educação a sério é começar por medi-la. O termo «capital humano é referido em 30 das 216 páginas do relatório.

competências socioemocionais, como a gestão das relações, das emoções e das atitudes, incluindo a capacidade para navegar situações interpessoais e sociais, a liderança, o trabalho em equipa, o autocontrolo e a perseverança. 3. As competências especializadas elencam a aquisição de conhecimento, a especialização, a interação da performance em torno de materiais, instrumentos e tarefas específicas, incluindo as tecnologias, as competências tecnológicas e o empreendedorismo. Finalmente, 4. As competências digitais, como a habilidade para aceder, gerir, compreender, integrar, comunicar, avaliar e criar informação de um modo seguro e apropriado.[54]

Por sua vez, e também a título de exemplo, o Fórum Economico Mundial, em 2016, indicava uma listagem de competências (*skills*), devidamente enunciadas para garantir a capacidade de gestão da quarta revolução industrial: 1. Resolução de problemas; 2. Pensamento crítico; 3. Criatividade; 4. Gestão de pessoas; 5. Coordenação com os outros; 6. Inteligência emocional; 7. Julgamento e Tomada de Decisão; 8. Orientação para o serviço; 9. Negociação; 10. Flexibilidade cognitiva. São competências relevantes, mesmo quando analisadas por uma perspetiva de educação que vá mais além do emprego, ou seja, como a tarefa educativa para o desenvolvimento pleno da pessoa e o bem que isso pode representar para uma sociedade aberta e democrática. Mas também são difíceis de avaliar e muitas delas exigem, por exemplo, o recurso a instrumentos científicos oriundos da prática clínica, de administração e leitura complexos, se não de aplicação individual. E, se são difíceis de avaliar, certamente não se desenvolvem nem treinam do mesmo modo que se ensinam conteúdos escolares de um programa de ensino básico ou secundário.

Tal não significa que – no âmbito de um conjunto complexo de capacidades, competências e conteúdos – estas não sejam há muito perseguidas pelas finalidades que as sociedades definem para as suas gerações, mostrando ambição, preocupação e cuidado com as sociedades e uma visão ampla, profunda e esperançada quanto ao potencial de o ser humano se humanizar, adaptar, ser criativo e resiliente, transformar o curso da história e aperfeiçoar-se. No Relatório de 2020, «Escolas do Futuro, definindo novos modelos de Educação para a 4.ª Revolução Industrial»,

---

[54] The World Bank. *Skills and Workforce Development*. February 20, 2024. https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment. Consultado em 1 de outubro de 2024.

o mesmo Fórum reformula as mudanças críticas para a aprendizagem de conteúdos e de experiências: 1. Competências de cidadania global; 2. Competências de inovação e criatividade; 3. Competências tecnológicas; 4. Competências interpessoais; 5. Aprendizagem personalizada e com ritmo próprio; 6. Aprendizagem acessível e inclusiva; 7. Aprendizagem colaborativa e baseada em problemas; 8. Aprendizagem ao longo da vida e orientada para os alunos.

Este quadro foi também revisto em 2023 pelo Fórum Económico Mundial e as Top Skills indicadas são: 1. Pensamento analítico; 2. Pensamento criativo; 3. Resiliência, flexibilidade e agilidade; 4. Motivação e consciência de si; 5. Curiosidade e aprendizagem ao longo da vida; 6. Literacia tecnológica; 7. Dependabilidade e atenção ao detalhe; 8. Empatia e atenção ao detalhe; 9. Liderança e influência social; 10. Controlo de qualidade.[55]

Rousseau acrescentaria a estas listas que se moldam as plantas pela cultura e os seres humanos pela educação. O homem abandonado a si mesmo morrerá na miséria, sem ter conhecido as suas necessidades, pois nasce fraco, desprovido de tudo, estúpido e sem julgamento: tudo o que necessitamos nos é dado pela educação, e naquela particularmente inovadora forma deste autor conceber o contacto com a natureza, com os outros seres humanos e a interação com as coisas, os três mestres. Mas como atingir esta finalidade? Rousseau, ao diferenciar «educação», «instituição» e «instrução», verifica que «o nosso verdadeiro estudo é a condição humana»[56], ou como se faz e desfaz um ser humano[57].

Rosseau vem de uma tradição muito antiga, em que a educação é pensada a par de uma ideia de sociedade e não, apenas, administrada para essa sociedade. Neste âmbito, as pedagogias surgem como processos de reflexão sobre os sujeitos que ensinam e os sujeitos que aprendem, ou as capacidades – antes das competências ou dos conteúdos – de ser e de aprender, a formação da pessoas como autoria e como responsabilidade – anterior às medições da aprendizagem –, as possibilidades de o ser humano não se subordinar ao que é ditado por outro, porque as condições

---

[55] World Economic Forum. Future of jobs 2023: These are the most in-demand skills now and beyond. May 1, 2023. https://www.weforum.org/agenda/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/. Consultado em 1 de outrubro de 2024.

[56] Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Introduction, notes et bibliographie par André Charrak. Paris: Éditions Flammarion, 1762/2009, 52.

[57] P. Burgelin. «Introduction» et Notes à Émile, *Oeuvres Completes*, IV, CXXXIX; cit. apud André Charrak, Introduction à Émile, 12.

da vida e da história mudam e os poderes oscilam, de mãos em mãos, e nada do que é bom está garantido.

Por tudo isto parece que não podemos evitar uma reflexão sobre os processos, as ações e as omissões dos processos educativos. Do mesmo modo se deve incluir a reflexão sobre o conhecimento, não apenas reduzido à sua instrumentalidade de conjunto de proposições declarativas e conceptuais para a aquisição das tais – ou outras competências – mas como diálogo entre um professor e um aluno, a sua elaboração própria e a construção social do conhecimento. E tudo o que transporta finalidades merece ser avaliado, mas não apenas nem só nas respostas a exames, mas na calibragem da qualidade dos processos e dos resultados, o que fica como capacidade de transmissão a outros, de transferência para novas situações e promoção de novas aprendizagens, de construção cultural. Como refere Bruner,

> a escola nunca se pode olhar como «subsistema de si mesma». [...] O que ela ensina, os modos de pensar e os «registos linguísticos» que, de facto, faz interiorizar nos seus alunos, não se pode isolar da maneira como a escola se situa na vida e na cultura dos seus alunos. É que um currículo escolar não é apenas uma coleção de «matérias». A questão suprema da escola do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência que os estudantes sobretudo dela retêm e que determina o significado que dela formam.[58]

A política que opera no seio de uma cultura evoluiu da expressão de uma atitude especulativa, em torno do político como ordem das coisas objetivas, para uma atitude eminentemente prática e normativa. No passado se escreveram muitas obras para educar o Príncipe no seu governo futuro, sendo a própria política uma pedagogia. A política, que sempre pretendeu governar e dirigir, realizar a vida do Estado ao serviço dos fins últimos do ser humano, tinha, mais do que hoje, uma conceção missional e uma compreensão teleológica da pessoa: capaz de redenção e de salvação, de reforma. Neste sentido, partilha com a pedagogia a possibilidade

---

[58] Jerome Seymour Bruner. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996, 50. Bruner recorda que a educação não se mantém a si mesma nem pode atuar como se tal fosse possível, já que «ela existe numa cultura».

de dirigir e de encaminhar, de reformar o homem caído, e levá-lo ao desenvolvimento pleno da sua personalidade.[59]

De facto, a política tem muitas expressões e não se reduz ao campo das relações de poder, às estratégias de conquista e manutenção desse poder nem às táticas de implementação usadas para tal. A política entra no campo das relações sociais e culturais[60] enquanto arenas vitais da consecução do bem comum, nas quais se regulam continuamente as relações entre os seres humanos e entre os grupos que integram e onde se oferece aos cidadãos espaço de participação e de transformação. Por outro lado, a educação é uma das mediações privilegiadas da cultura, enquanto é um dos agentes sociais que introduzem a «memória coletiva» da significação da realidade social. A cultura encontra na educação o meio excecional de transmitir os valores coletivos de geração em geração. E, do mesmo modo, um projeto educativo tem a capacidade de preparar o caminho para a mudança cultural dos valores sociais partilhados pelo grupo, processo que assume formas diversas, tantas como as conceções do mundo e por isso não só a educação, a escola, educa para a política como é, nas suas pedagogias e metodologias mais detalhadas, política.

Segundo uma determinada conceção do mundo, «ao ser essencialmente uma iniciação crítica a uma conceção determinada do mundo, é também uma aprendizagem das opções políticas que permitem buscar e realizar a melhor maneira possível essa conceção determinada do mundo»[61]. E constitui «o elemento mais importante para conseguir uma mudança social» pois atua a nível da formação da consciência daqueles que operam a mudança, um certo grau de compreensão da situação, o reconhecimento de que existe uma esperança na atitude honesta que pode mudar essa situação.[62]

Mas nas últimas décadas, os métodos evoluem pouco, privilegiam a instrução sobre a educação, os inspetores passam do conselho ao controlo, mesmo com o reforço das disciplinas «difíceis». E enquanto o mundo se revê, apoia e define cada vez mais por uma produção científica

---

[59] Torquato Fernández-Miranda. «Pedagogía y Política». *Revista de estúdios políticos*. N.os 17-18 (1944), 582-588.

[60] Cf. Tony Mifsud. *Moral Social*. *Propuesta Y Protesta* (Santiago de Chile: San Pablo, 2002), 571.

[61] Cf. M. Reguzzoni. «Escuela y Educación», in VVAA Diccionario Teológico Interdisciplinar. (Salamanca: Sígueme, 1982), 403-404, 407; cit. apud Mifsud, *Moral*, 443.

[62] Cf. Mifsud. *Moral*, 442-443.

«tecnicizada», as disciplinas científicas, como a matemática e a física, parecem cada vez mais difíceis de ensinar.

Os exames tendem a valorizar a memória e a abstração, mas a sociedade parece reclamar qualidades radicalmente diferentes ou, pelo menos, uma articulação bem-sucedida – e em pessoas muito jovens – entre dinâmicas de desenvolvimento da personalidade que assentam em interesses e motivações muito diversas, por vezes, conflituosos: implicação, iniciativa, adaptação, responsabilidade, tenacidade, cooperação. Com estes imperativos, faz-se o apelo ao uso das TIC, a novas formas de organização do estudo, prioridade às línguas e linguagens, compreendendo a matemática, a educação cívica, a aquisição de métodos de trabalho, com os habituais rudimentos de ciência, história e geografia, agora com uma componente prática e mais experimental.

A heterogeneidade da clientela é um problema, é preciso rever as finalidades, os imperativos da «economia do conhecimento» fazem pressão. Ou como diz Giroux, fazer o político mais pedagógico significaria servir-se de formas de pedagogia que encarnam os interesses políticos de natureza libertadora. Isto é, servir-se de formas de pedagogia que tratem os estudantes como sujeitos críticos, que tornem problemático o conhecimento, que recorram ao diálogo crítico e afirmativo. E, assim, apoiariam a luta por um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.[63]

Articular a pedagogia permite, de facto, articular o nível de ação micro e *macro*, fomentando a cooperação entre ambos, num contexto em que é necessário questionar o conceito de desenvolvimento (neoliberal) pelas suas conotações economicistas e, mesmo assim, desenvolver uma escola pública – estatal ou privada – que seja comunitária, cientificamente relevante, laica que não laicista, democrática, inclusiva e solidária.

Finalmente, não esqueçamos que a política profissional e a pedagogia têm tido uma relação conflituosa, pois se os pedagogos se manifestam contra as reformas educativas de índole estritamente operativo, centradas nos cortes nos investimentos, as políticas legisladas optam pela redução das opções metodológicas e sem que, efetivamente, haja vontade de mudança.[64] Por vezes, até se tomam em consideração porções de modelos

---

[63] Cf. Henry A. Giroux. *Los profesores como intelectuales. Hacía uma pedagogía crítica del aprendizaje* (Barcelona: Paidós, 1990); cit. apud Jaume C. Sebarroja, *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa* (Barcelona: Octaedro, 2017), 78.

[64] É muito interessante o comentário de Blais, Marie Claude, Marcel Gauchet & Dominique Ottavi. *Pour une Philosophie politique de l'éducation* (Paris: Librairie Arthème Fayard/

pedagógicos, instrumentalizando-os para tentar resolver questões periféricas, sem uma noção cabal de escola, de aluno, de professor, de currículo. Sebarroja (2017) questiona como tomar consciência de que toda a prática pedagógica implica uma práxis política para além das instituições especificamente políticas ou sindicais. Como gerir as discrepâncias e contradições com o objetivo de vertebrar um movimento educativo que articula as legítimas reivindicações sindicais e laborais com as necessárias medidas e avanços em inovação educativa?[65]

Como é sabido, a «inovação», tão familiarizada pela legislação, como experiência individual e coletiva, não se consegue por decreto. A criatividade e a partilha que lhe são necessárias exigem que as pessoas envolvidas encontrem um certo espaço de liberdade, a legitimação da sua intuição e se ponham a caminho, experimentem, discutam, indaguem, à maneira da já muito antiga gestação dos modelos pedagógicos. Estes, concebidos a partir de uma ideia de pessoa e de sociedade, e por isso, politicamente

---

Pluriel, 2013), 65-107, à questão da pedagogia na sua relação com a política educativa e as transformações da escola. Estes autores, partindo das denúncias do laxismo pedagógico de que enfermaria a escola de hoje, sublinham a desordem do debate política-pedagogia, defendendo que, para tais denunciadores, o problema está na focalização na pedagogia. A esse respeito, invocam a campanha antipedagógica de, por exemplo, Paul Thibaut e o seu «círculo quadrado» quanto ao sentimento de confusão que sentem os professores face ao objetivo de levar todos os alunos aos mesmos resultados. Denunciando o puerocentrismo, o culturocentrismo e a entrega da escola às metas do mercado, fustigam os reformistas pela perda da «verdadeira missão da escola, a de transmitir conhecimento e ensinar disciplinas» com o que isso comporta de metodologia e de razão, necessariamente independentes das necessidades dos alunos. De qualquer modo, como estes autores afirmam, para a República, é difícil conciliar o universal – a que os cidadãos devem aceder, tal como à liberdade oferecida pelo direito e a razão – isto é, aquilo que é comum a todos, com as suas exigências de pluralismo, e este é, certamente, um problema sempre presente na discussão política, e pedagógica, sobre a escola. Entretanto, as teorias da violência simbólica e da reprodução social levaram a pedir à escola o exercício efetivo da democracia, isto é, de respeito pelos direitos dos alunos, da sua aprendizagem do diálogo e da deliberação coletiva, naquilo que Meirieu designou «refundar a lei». Por outro lado, Blais *et al*. lembram a influência de Durkheim e a sua consideração da pedagogia como acompanhamento normal da mudança/evolução social e da ideia de progresso moral e político como reconhecimento dos direitos individuais enraizada na marcha natural da natureza e/ou da sociedade. Neste contexto, afirmam, a pedagogia, como teoria da educação, afirma-se como praticamente eficaz, colocando a criança antes do aluno e propondo a mudança como finalidade. Deste modo se emancipa a pedagogia da tutela do projeto político na origem da escola, que entenderia realizar na criança o ideal das luzes, e que agora se coloca sob a égide da mudança social e do desenvolvimento da criança, considerados como movimentos imanentes. Com Durkheim, a pedagogia lê-se como educação, isto é, o «conjunto de práticas», de modos de fazer, de costumes que constituem factos perfeitamente definidos e que têm a mesma realidade dos outros factos sociais e o papel regulador do desenvolvimento educativo.

65 Sebarroja. *Pedagogías*, 202-203.

ancorados, podem sempre conceber janelas de possibilidades a partir de uma compreensão global da vida na escola e da educação em geral. A «politização das coisas» significa que a trama sistémica em que os indivíduos vivem não lhes abafa a intervenção protagonista na coisa pública. Antes pelo contrário, através de uma ação comunicativa e uma ação, não individual, mas como ente coletivo, as pessoas conseguem alcançar acordos e coordenar ações encaminhadas para a transformação social. Neste sentido, há uma grande afinidade entre a prática política e a pedagogia pois esta troca de experiências e de ideias construtiva exige, em si mesma, uma pedagogia.

Procuraremos mostrar que a misericórdia como categoria política, no seu desdobramento como serviço e promoção dos outros, orienta as ações políticas *macro* e as intervenções pedagógicas *micro* para a mudança que nos faz falta. De facto, a misericórdia contém as coordenadas da inovação transformadora que o complexíssimo mundo de hoje necessita e que a escola, atrevamo-nos a dizer, espera:

> *É pela misericórdia* que se salvam as relações de pessoa a pessoa, sobre quando essas relações, por este ou por aquele motivo, têm de ser longas, complexas, triturantes: no parentesco, na vizinhança, na situação profissional, no mais largo espaço social. *É pela misericórdia* que os grupos não se funcionalizam, não se homogeneízam e não se dissolvem. *É pela misericórdia* que a política não degenera em maquiavelismo do Príncipe, individual ou político. *É pela misericórdia* que inveteradas inimizades cessam, convertendo-se, porventura, no seu contrário. *É pela misericórdia* que diuturnos ressentimentos abrandam, lívidas invejas desaparecem, passos vacilantes se tornam firmes. *É pela misericórdia* que se abre o coração ao estrangeiro, se olha o insólito sem animosidade, como princípio, se encaram hábitos alheios e alheios sistemas de referência, sem atitudes condenatórias e sem julgamentos sumários. *É pela misericórdia* que se realiza a melhor apreensão e compreensão do mundo e da vida: a apreensão e compreensão dos místicos. *É pela misericórdia* – rio acaso subterrâneo – que se ligam mares e continentes, cidades e aldeias distantes, culturas e civilizações separadas por toda a espécie de barreiras.

> A misericórdia constitui o fulcro, o eixo, o gonzo de tantas outras coisas que nem o conhecimento directo, nem a facilidade de comunicações, nem qualquer outro meio – mecânico, orgânico ou intelectual – podem proporcionar. *Predisposição favorável, espaço livre de acolhimento, força e fundura, serenidade e longanimidade*, a misericórdia, no sentido amplo aqui analisado, liga e religa todos os homens entre si e, em última instância, com Aquele a quem todos, explícita ou implicitamente, vivem referidos.[66]

Vamos ver, especificamente, como esta categoria política pode oferecer à Escola uma **inovação realmente inclusiva**, com uma qualidade educativa de alto nível, capaz de lidar com mais e melhor aprendizagem, combinada com o complexo desenvolvimento de competências que a sociedade parece reclamar e que a qualidade de vida de cada pessoa, de cada grupo, de cada comunidade, da sociedade, tanto necessitam. Fá-lo-emos a partir da promoção da dignidade humana e do encontro gerador de paz e de desenvolvimento integral, pois,

> «*Não faz o meu coração fronteira com o teu?*»[67]

---

[66] Manuel Antunes. *Paideia: Educação e Sociedade* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008), 87. Sublinhado nosso.

[67] Else Lasker-Schüler sobre a questão da paz e da fraternidade, cit. apud Lídia Jorge. «O que sabe a Cultura acerca da Fraternidade?». *Didaskalia* XLI (2011) 2, 86.

PARTE PRIMEIRA

ACOLHER

A educação é uma espécie de ação, uma ação – arrisquemo-nos a defini-la – *promotora e instauradora de valores*. Entre dois ou mais seres humanos estabelecem-se relações destinadas a suscitar e a conservar actos e formas, ideias e sentimentos, conteúdos e estruturas. E nos seus termos mais simples, uma *consciência* e uma *liberdade* que se dirigem a outra *consciência* e a outra *liberdade*.

P. Manuel Antudes sj,
Paideia: Educação e Sociedade[68]

---

[68] Antunes. Paideia, 175. Sublinhado nosso.

Capítulo I

A Escola

1. A evolução das Políticas Públicas de Educação

As escolas têm funções sociais diversas e relevantes, tendo-se adaptado a estas através da adoção de especificidades organizacionais tais que Bidwell (2006) as descreveu como uma «organização de serviço»[69] e Etzioni (1961/1964) classificou a atividade profissional dos professores como «semiprofissão»[70] pois estes agem num quadro de normas universais (igualdade de tratamento, avaliação dos objetivos, obrigação de assegurar formação relativamente uniforme e comparável) mas são constrangidos ou convidados a considerar os particularismos dos seus alunos e turmas a partir da importância das relações pessoais e pedagógicas que se estabelecem nas salas de aula e funcionam como fatores de vinculação intensa e de emocionalidade. De resto, são estes fatores que constituem a relação pedagógica, aquela forma específica de comunicação entre alunos e docentes, facilitadora da aprendizagem de conteúdos e de competências, do desenvolvimento integral e da integração social dos alunos. Thompson (1967) argumenta que a escola é aberta e sensível à indeterminação do meio, e a sua gestão deve lidar constantemente com racionalidade e incerteza, espontaneidade e previsibilidade.[71]

Do mesmo modo, sobre a escola pairam interesses diversos e organismos com finalidades nem sempre coordenadas. O Estado-Nação moderno, preso nas malhas da globalização económica, cultural, regulamentar e

---

[69] P. M. Blau & W. R. Scott. *Formal Organizations: A Comparative Approach* (San Francisco: Chandler Publishing Co., 1962), cit. apud Claude Lessard & Anylène Carpentier, *Politiques Éducatives. La mise en œuvre* (Paris: PUF, 2015), 49.

[70] A. Etzioni. *A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement and Their Correlates* (Glencoe: The Free Press, 1961/1964); cit. apud Lessard & Carpentier, *Politiques Éducatives*, 49.

[71] J. D. Thompson. *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory* (London: Sage Publications, 1967); cit. apud Lessard & Carpentier, *Politiques Éducatives*, 50-51.

legal, perdeu peso e influência para um «discurso político global»[72] já que os agrupamentos de Estados, como a União Europeia, produzem regulamentos para diferentes campos de atividade e são um quadro de referência jurídico para as políticas nacionais. Do mesmo modo, muitos organismo internacionais desenvolvem discursos articulados, de orientações e «boas práticas» enquanto as forças locais valorizam a «descentralização», a «territorialização» da ação pública e a sua autonomia, exigindo o reconhecimento dos atores locais e a sua capacidade de produzir políticas adaptadas aos contextos.

Mas os governos continuam a tomar decisões sobre situações-problema e a desenhar políticas para as implementar e, embora possam delegar parte da responsabilidade, definem programas e ações com efeitos e mudanças no mundo real.[73] Assim, as políticas surgem da concorrência de vários atores e dos compromissos possíveis, mais ou menos temporários, de agendas eleitorais e jogo político. Não se trata de um simples emanar de regras e leis, mas também dizem respeito a intenções de maior alcance, de implementação, execução e avaliação que traduzem uma ideia para o sector, quando não para aquela sociedade.

No sector da educação as políticas públicas baseadas em evidências têm tido grande disseminação, acolhendo atores variados e discursos diversos, participantes na construção de um discurso de sentido das políticas, num eventual debate e na tomada de decisões, ligando os problemas identificados às possíveis soluções: políticos, meios de comunicação social, partidos e grupos de pressão, e ainda os mais invisíveis académicos e burocratas.[74] E surgem como uma resposta controlável e controlada, às perdas associadas à fragilização do Estado Social, do seu otimismo e mobilização de recursos, que pretendeu, com o desenvolvimento do Estado Providência, políticas de modernização e democratização das sociedades através da sua capacidade planificadora e intervencionista. Tal permitiu o desenvolvimento dos Sistemas Educativos no contexto de Estados fortes, que assumiram centralmente uma determinação de expansão educativa apoiada na Academia e a sua produção de conhecimento. Esta expansão

---

[72] António Nóvoa. «Les états de la politique dans l'espace européenne de l'éducation», in A. Nóvoa, & M. Lawn, eds., *L'Europe Réinventée* (Paris: L' Harmattan, 2005).

[73] Celina Sousa. «Políticas Públicas: uma revisão da literatura», *Sociologias*, Porto Alegre, n.º 16, (2006), jul/dez, 26.

[74] Sousa. «Políticas», 29-30.

será duramente colocada à prova com os obstáculos encontrados, nomeadamente as taxas de insucesso e de abandono precoce.

Assim, um Estado Nacional em crise procurará intervir de um modo mais indireto e restrito, pilotando à distância, em parceria com a sociedade civil, avaliando a eficácia e a eficiência das políticas e guiando-se por princípios oriundos da empresa privada, o *new public management*. Este funda-se na desregulação da atividade económica, na responsabilização dos atores sociais e dos indivíduos e na redução das interfaces do Estado Social. Emergem as políticas adaptadas à globalização económica, à redução da dívida pública, perseguindo a satisfação do cidadão-consumidor, mas que devem continuar a lidar com os atores locais, manter o seu engajamento, favorecer uma participação local, pelo que surgirá o fomento da seriação e da experimentação transferível de «boas práticas» e uma certa ideia de autonomia das escolas.

Este é, pois, o enquadramento, não para as reformas da organização educativa, mas de mudanças dirigidas à ação dos docentes, à aprendizagem e às escolas, num relação direta com a economia, as tecnologias da comunicação e da informação e a competição internacional, refundando as bases da educação e do que significa ser educado em tornos de valores que diferem bastante da coesão e democratização das sociedades, embora esse vocabulário se mantenha no argumentário, a par da igualdade de acesso ou de oportunidades. Ball sublinha que, nestas novas formas de fazer política educativa, o muito pouco que será dito a respeito de necessidades especiais, educação dos refugiados, cuidado das crianças, parentalidade, cidadania, construção escolar e financiamentos, parece amplamente insuficiente.[75]

Trata-se de uma «governação por números» (Nóvoa, Yariv-Marshal), em que assumem um lugar central os economistas, os especialistas em avaliação de programas, os investigadores em administração, atuando no foco das escolhas e necessidades de legitimação deste Estado.[76] São pedidas muitas investigações, a avaliação dos efeitos dos programas e das políticas adotados, e aquilo que não é eficaz deve ser abolido. Então uma nova oportunidade de mercado é criada, o empreendedorismo em investigação, gerando um aumento exponencial da concorrência no mercado das

---

[75] Stephan J. Ball. *The Education*, 11.

[76] António Nóvoa & Tali Yariv-Marshall. «Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey?», *Comparative Education*, 39, 4 (2003), 423-438.

ideias que podem influenciar as decisões políticas. E do neoliberalismo surgem dois focos ideológicos: a *Public Choice Theory* (escolha racional e preponderância da representação governamental sobre a burocrática), em que os representantes eleitos devem ter mais peso do que a burocracia, tanto no plano dos orçamentos como das políticas; e o managerealismo, através do qual a burocracia profissional é substituída pelos princípios da gestão privada. Uma «denúncia radical», feita ao Estado-providência e aos seus efeitos «perversos», ganha peso: a extensão desmesurada, a não o avaliação das prestações sociais, o desincentivo ao trabalho, a baixa eficácia face aos objetivos e «ils mineraient le sens des responsabilités, de la famille et de l'effort»[77]. É o tempo das reformas organizacionais, dos quase-mercados, da separação decisor-executante, nas quais a política define os objetivos e as organizações devem persegui-los «livremente».[78] A educação é reformada para colocar o «cliente» no coração da ação do Estado e romper com a lógica do administrado, descentralizar as competências para maior proximidade no terreno, responsabilizar os agentes do Estado através da rendição de contas à coletividade e colocar o acento principal na qualidade dos serviços e na eficácia da ação pública, substituindo o controlo processual tradicional pela avaliação de resultados.[79]

Assim, tende-se para reduzir acentuadamente a prerrogativa do Estado, para recentrar as políticas nos programas, nos exames e na avaliação. Tal implica a alteração das tarefas de administração e de animação a níveis intermédios (estruturas locais, se as houver, diretores das escolas e até responsáveis de departamentos pedagógicos) e o crescimento das prerrogativas da escola.[80] Pacheco (2011) resume esta incidência política na educação como a «associação da autonomia da escola à escolha parental» (os quase-mercados e os seus riscos de aumentar as desigualdades

---

77 Merrien, François-Xavier. «La Nouvelle Gestion publique: un concept mythique», *Lien social et politiques*, n.º 41 (1999): 95-103, 95-96.

78 Merrien. «La Nouvelle», 95-96, 98-99.

79 N. Mons. «L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvèlement des enquêtes internationales sur le acquis des élèves», *Revue International de politique comparée*, vol. 14 (2007), 409-423; cit. apud Lessard & Carpentier, *Politiques Éducatives*, 99.

80 D. Durut-Bellat & D. Meuret. «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires», *Revue Française de Pédagogie*, 135 (2001), 173-221, 176, 184. É um modelo de regulação central, baseado na prestação de contas (hierárquica, dos usuários e clientes e dos parceiros), um sistema completo de accountability em quatro componentes: a fixação de objetivos (*standards*), a avaliação da consecução (*assessment*), a publicação dos resultados (*public reporting*) e a associação das consequências (*incentives*).

existentes); «a legitimação do currículo nacional com base na fragilização dos professores e na transformação dos pais em decisores ativos»; um ideário em que constam «o caráter, a educação moral e os valores tradicionais», numa focalização nos três C – conteúdo, carácter e escolha (*choice*) – com «a finalidade de consolidar a aquisição de um conhecimento comum, permanentemente dividido em educação geral e educação vocacional, correspondente à literacia cultural», um «conhecimento básico», tanto intelectual como moral, das «tradições» que devem ser endoutrinadas; a competitividade como «um ato de fé»: competição nas escolhas das famílias e alunos, nos resultados e na responsabilização, um individualismo assanhado, meritocrático, legitimado pela lógica do mercado de trabalho; o «triângulo Estado-escola-pais» explicado pela «diversidade na gestão» em que apenas as questões de natureza cognitiva têm relevância; finalmente, a lógica da privatização leva a que a «pluralidade ideológica, a igualdade e a escolaridade obrigatória» sejam características da «escola pública» e os *rankings* de resultados de escolas geridas por *managers*, a avaliação criterial oferecida aos consumidores.[81]

E, conforme se pode inferir, a orientação das políticas públicas baseadas em evidências caracterizam-se também por tenderem a excluir liminarmente as teorias pedagógicas ou a criticá-las com base em generalizações não fundamentadas, argumentando contra o «pedagogismo» com base em questões isoladas, de cariz didático ou de teoria da aprendizagem, erradicando do horizonte da escolha política o pensamento educacional e a sua vinculação a políticas concretas, interpretando a fragmentação do campo educacional e as suas controvérsias como uma fragilidade empírica e teórica e sem interpretar as condições históricas e políticas a partir das quais uma corrente se pode tornar dominante ou permanecer no tempo, estável a partir de evoluções críticas. Mas, a oposição à pedagogia como instrumento de compreensão da realidade educativa e do seu desenvolvimento já é, em si mesma, uma corrente pedagógica e, naturalmente, não se exime de sugerir aquilo que a educação deve adotar como

---

[81] José Augusto Pacheco. «Contextos e características do neoliberalismo em educação», in José Augusto Pacheco, org., *Políticas Educativas. O neoliberalismo educacional* (Porto: Porto Editora, 2001), 7-20, 14-15. Cf. José Augusto Pacheco, José Carlos Morgado, Joana Sousa & Ila Beatriz Maia, «Avaliação externa das escolas: quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional», in J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa, orgs., *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais* (Porto: Porto Editora, 2020), 27-36.

válido e funcional.[82] No entanto, a pedagogia continua a ter grande valor pelas suas incessantes perguntas fundacionais, pelo fio da história que a percorre, pelas tentativas esperançadas e coerentes de corresponder, com experiência, ânimo, inteligência e decisão, aos eternos confrontos com a imprevisibilidade, quotidiana e confusa, da vida na escola.[83]

2. As pedagogias do século XXI e as suas soluções

Perante a crise da educação e da instrução e, agora, com a pandemia de 2020 e a necessidade de investir em mecanismos e métodos de ensino à distância, não parece ocioso perguntar se a escola, como a conhecemos – nos seus edifícios dedicados, horários, currículos, disciplinas, tempos e movimentos – vai continuar a existir. Arends (2008) refere que muitos aspetos da escola se manterão porque a sociedade vai continuar a querer que as suas crianças frequentem a escola. Os objetivos desta poderão evoluir ou mudar, mas a aprendizagem académica continuará a ser a sua principal função.

No entanto, hoje a internet oferece enormes possibilidades de armazenamento e acesso à informação democraticamente disponível, de um modo que não se conhece na história e é provável que os espaços das escolas sofram alterações significativas, assim como a organização e a sua burocracia, embora de um modo gradual. «As escolas permanecerão integradas nas comunidades e os professores continuarão a instruir grupos de crianças em salas retangulares.» No entanto, «as reformas contemporâneas mostram a importância de adotar perspetivas novas e decisivas sobre o significado da aprendizagem académica e sobre a melhor forma de o promover», entre elas as reflexões sobre as comunidades humanas e a sua interação com a escola.[84]

A problemática da educação não-formal, no contexto das pedagogias não institucionais, surge como resposta à necessidade de mudança da

---

[82] Cf. Licinio C. Lima. «O "anti-eduquês" como ideologia pedagógica», *a página da educação*, (2006), 9-9, 156. Consultado (8 de fevereiro de 2023) em https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11546&mid=2.

[83] Para um aprofundamento das questões relativas às Políticas Públicas de Educação, veja-se, em articulação complementar com este volume, Cristina Sá Carvalho, *A Perda da Inocência. Políticas Públicas de Educação (1986-2018)*. Lisboa: UCP Editora, 2025. https://openbooks.ucp.pt/ucp/catalog/book/252

[84] Richard Arends. *Aprender a ensinar* (Madrid: McGraw-Hill, 2008), 7-8.

sociedade e o amplo leque de atividades que propõe: as diferentes instâncias e meios que fomentam a leitura, as artes e a formação cultural, por exemplo, nas atividades extraescolares e no ócio, conjugando formal e informal[85], ao nível das famílias, das atividades de tempos livres, do desporto, da televisão, das consolas de jogos, da internet. Trata-se de um modelo de «educação expandida», que atribui particular importância aos processos de comunicação e de como se tecem redes de um universo audiovisual, artístico e experimental fora das instituições educativas: novas formas de produção, de comunicação do conhecimento e da sua aquisição. Reconhece-se, assim, não tanto «o que se aprende», mas «como se aprende», onde, quando, com quem.

2.1. As pedagogias não institucionais

De algum modo, assistimos a uma emergência das «sociedades desescolarizadas» de Illich, ao re-significar a educação e ao tirá-la dos espaços formais e regulados, por exemplo, para a mesa da cozinha, equipada com uma *tablet*. Esta transformação espacial também sublinha a importância do contacto intergeracional, mostrada pela investigação que tem evidenciado como a quantidade, diversidade e qualidade das interações das crianças e jovens com adultos e anciãos aumenta substancialmente a sua aprendizagem e desenvolvimento.[86] Neste outro sentido da não institucionalização da educação, a abordagem intergeracional critica a escola como o espaço de proteção que é mas se transformou numa azeda falha de contacto entre as gerações, alienando-as. Ora, o diálogo que se estabelece entre as várias gerações é um espaço importante de convivência pacífica e de construção de projetos comuns que beneficia todo o tecido social.

Esta conceção das possibilidades da educação – de mais e de melhor educação – fora dos muros da escola, também dos entrincheiramentos curriculares, um outro tipo de muro – aponta no sentido da «cidade educativa» ou educadora, um espaço de estímulos e de recursos educativos ao serviço de uma educação e de uma formação integral da cidadania,

---

[85] Encontram-se bons exemplos no movimento escutista, que reinventa a vida ao ar livre, e as colónias de férias, iniciadas pela Escola Nova e as correntes higienistas, que ainda hoje promovem a saúde e o desenvolvimento com grande impacto entre as crianças de meios sociais mais desfavorecidos, e que a classe média recriou nos campos de férias.

[86] Sebarroja. *Pedagogías*, 36.

mobilizando o capital social e cultural da comunidade para um projeto de aprendizagem da cidade e do tempo em que esta pode ser explorada. É uma lógica de formação e de participação pois quando os alunos visitam os seus locais, também deixam a sua marca, fazem-no num diálogo escola-meio que ajuda a ultrapassar a estrita lógica disciplinar e a abordar a complexidade da vida real. Assim emergem possibilidades de trabalho experimental, interdisciplinar e globalizante, em que os alunos são convidados a «perder-se pela cidade», explorando-a de modo livre, como uma ferramenta crítica e prática.

Neste encontro com as cidades também se podem integrar algumas formas de aprendizagem-serviço, em que os processos educativos se constroem como serviço à comunidade, no trabalho colaborativo com as suas instituições e entidades, melhorando a habitabilidade para todos os envolvidos, enquanto se comprova a utilidade daquilo que se aprende. Estas experiências têm como pilares a educação para os valores e a educação para a cidadania ativa.

A cidade oferece um «currículo» e a aprendizagem contextualizada beneficia muito a transferência da aprendizagem, a sua significação útil, a incorporação de uma experiência vivencial significativa, pois a cultura existe no território, na ágora, na catedral, na rua, no parque, no centro comercial. Um cognitivista piagetiano diria que a criança precisa de tocar as coisas da vida real, estimular poderosamente todos os sentidos, para preparar o seu cérebro para aprender aquilo que é não só concreto, mas formal, isto é, criado por códigos humanos discricionários, como as ortografias e as gramáticas, e ser capaz de ordenar, de classificar, as coisas e as ideias. Encerrar uma criança num ecrã é privá-la de uma parte substancial do seu potencial humano, intelectual, social e criativo.

Esta questão é ainda mais crucial quando as crianças de hoje se urbanizam em torres e não vagueiam mais pelas ruas nem brincam livremente nas praças, confinadas, mesmo antes da pandemia, a uma vida uniforme, monótona, impessoal e globalizada, numa despedida definitiva do rico mundo artesanal, tão estimulante nos seus gestos e rituais significativos, na proximidade humana, na ética do trabalho e nas memórias longamente verbalizadas. Certamente, uma questão que também se integra na devolução das cidades às pessoas, no regresso ao comércio de rua, à cultura ecológica integral.

As pedagogias não institucionais têm referências que remontam à primeira metade do século XX. McLuhan, que cunhou a expressão «*the*

medium is the message», discorreu sobre o impacto da tecnologia da informação e da comunicação, antecipando que a maior parte da aprendizagem teria lugar fora da escola, e o embate que a instrução e os textos da escola sofreriam com o aumento do fluxo de informação disponível, vaticinando o ocaso do monopólio do livro.[87] De facto, a educação informal e a educação não formal, que acontecem em casa e na rua, são tão ou mais influentes do que a educação formal-escolar nos processos de socialização. E, por outro lado, a oferta extraescolar cumpre um conjunto substancial de funções ou substitui a escola, deficitária ou insuficiente em muitas áreas do desenvolvimento e da cultura. Esta questão merece uma reflexão fundamental quando, nas sociedades avançadas, novos coletivos promovem novas necessidades no âmbito do trabalho, do ócio, da cultura, da infância e da juventude.

Dewey também chamara a atenção quanto à importância da educação assistemática e extraescolar – na família, na rua, nas instituições socializadoras –, mais profunda, vital e real do que a escola, sempre mais abstrata e superficial, portanto, menos influente. No entanto, Dewey não ignorava que a escola também oferecia uma educação mais ampla, mais completa e mais segura, algo que não são vantagens desprezíveis num contexto democrático, e sugeria que o desafio seria articular as qualidades positivas de ambas, integrando a formalidade com a vivência quotidiana do meio. A escola é um lugar de preparação para a vida, assim as experiências escolares devem reconstruir-se permanentemente na busca desta relação essencial.[88]

Muitos anos antes, Rosseau preconizara a natureza como o melhor meio e o mais essencial para a criança, fomentado da melhor forma o seu crescimento. O autor suíço já no século XVIII defendia a influência do *habitat* natural e sugeria evitar a interferência dos adultos e das instituições na relação criança-meio, pois os modelos artificiais que propunham mais não faziam que alterar a ordem natural das coisas. Como é sabido, este paidocentrismo e a sua confiança na espontaneidade da criança, que rejeitava o pernicioso e deformante contacto com a sociedade, surgirá matizado na Escola Nova. Adolphe Ferrière situará a sua escola no campo, para que as crianças possam evoluir num meio natural, embora

---

87 Herber Marshall McLuhan. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. (Toronto: University of Toronto Press, 1962).

88 É uma das teses centrais de John Dewey. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916.

mantenha que, para o desenvolvimento da cultura intelectual e artística, a proximidade com a cidade é útil, evitando o exagero da Yasnaia Poliana de Tolstoi, construída para isolar a criança na natureza, pois a cidade é perigosa e doentia.

De qualquer modo, a reflexão sobre a capacidade de a escola transportar em si a vida é central: Freinet criticará o potencial divórcio escola-vida e transformará a organização da aula e dos métodos de ensino para o superar, estando ainda hoje presente através do Movimento da Escola Moderna. Também a Escola Moderna, de Ferrer e Guardia, propunha um amplo programa de saídas para levar os alunos a conhecer os acontecimentos cívicos, o funcionamento dos locais de trabalho e das fábricas, procurando romper com a memorização da pedagogia tradicional, algo que se instalou nos hábitos dos sistemas de ensino formais.

Por sua vez, o Relatório Faure (1973), da UNESCO, pretenderá promover a generalização do conhecimento pelo qual a humanidade poderá atingir níveis aceitáveis de convivência humana e de solidariedade[89], propondo a universalização do acesso de todos ao conhecimento, no contexto de uma cultura de paz, ancorada no direito à educação e na formação de consciências democráticas.[90] Para a UNESCO, a educação é entendida como tendo por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. Visa promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e os grupos religiosos e raciais. Para tal, é necessário lançar as bases de um projeto educacional que valorize integralmente a pessoa, incluindo a sua capacidade para reconhecer o outro como produtor de conhecimento. Esse objetivo é crucial, atendendo às desigualdades económicas e sociais entre as nações e as várias formas de violência e de discriminação que persistem nos povos, e entre estes, nos quais se destacam os milhões de analfabetos que persistem e os milhões de crianças que não têm condições de acesso à escola.

O trabalho de reflexão da UNESCO, e as suas várias gerações de relatórios orientados para as políticas de educação, foi influenciado pela visão crítica, à escala mundial, de Coombs (1968), relativa à crise mundial da

---

[89] Segundo os Atos Constitutivos da Organização, 1946. Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação: Edgar Faure. *Aprender a ser: a educação do futuro* (Lisboa: Bertrand, 1974).

[90] A Declaração Universal dos Direitos Humanos, publicada em 1948, estabelece o direito à educação no Artigo 26.º.

educação[91], encetando esforços consistentes para responder aos problemas enunciados com vista à redução do *deficit* educativo, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento.[92] Assim surgirá, então, o Relatório Faure que visa a solidariedade entre as nações, a crença na democracia como direito ao pleno desenvolvimento da pessoa e à participação na construção do seu futuro, o desenvolvimento como expansão integral do potencial humano na sua complexidade e compromissos e uma educação formadora, que não fragmente a experiência humana. O modo como isso se tornará possível é a elaboração, ao longo de toda a vida, de um conhecimento em constante evolução e o aprender a ser.

Antecipando o que seria a escola e a educação, o Relatório chama a atenção para o papel das tecnologias educativas, como facilitadoras da função libertadora da escola. Sendo o grande referencial para a introdução da educação permanente, reconhece às cidades a sua função educativa: não se trata de dominar conteúdos, mas de um processo que, através de diversas experiências, ajuda a pessoa a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a desenvolver o seu potencial de ser inacabado que se realiza pela aprendizagem constante, tal como fundamentado pela teoria económica, sociológica e psicológica.

Assim, a educação tem lugar ao longo da vida – *lifelong education* – e na multiplicidade das situações e das circunstâncias da existência, dotada de uma natureza global e permanente, que ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos. Deste modo, a escola não detém o exclusivo da educação, esta pertence a toda a sociedade, através das suas sociedades educativas.[93] A educação do futuro não será apenas universal, mas contínua, total, criativa, individualizada e autodirigida, animadora tanto da cultura como da promoção profissional.

O Relatório Faure estabeleceu alguns princípios de política educacional que, ainda hoje, são relevantes, a partir da educação ao longo da vida e das cidades educativas: personalização dos percursos educativos e autoeducação; sistemas educativos globais e abertos, que facilitem a mobilidade; relevância da educação pré-escolar; o ensino geral integra

---

[91] Philip H. Coombs. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis* (Oxford: University Press, 1968).

[92] Jorge Wertheim & Célio da Cunha. *Fundamentos da Nova Educação* (Brasília: UNESCO, 2005), 12.

[93] A escola, estrutura única verticalmente hierarquizada e constituindo um corpo distinto no interior da sociedade, é ampliada a todos os grupos, associações, sindicatos, coletividades locais, corpos intermédios que partilham toda uma responsabilidade educativa.

o conhecimento das realidades socioeconómicas, técnicas e práticas da vida; a preparação profissional deve ser aberta, de modo a adaptar-se à reconversão; a responsabilidade da formação profissional deve ser partilhada entre as escolas e as empresas; as estruturas de ensino superior devem diversificar-se; as novas tecnologias estarão na base da inovação educativa; os alunos – jovens e adultos – devem exercer responsabilidades relativas à sua educação e devem aprender a ser, pois o fim da educação é permitir ao homem ser ele próprio, vir a sê-lo.[94]

Tal como Faure reconheceu no preâmbulo do Relatório, os anos setenta são também os anos das utopias sociais, com Illich e Reiner, críticos radicais da escola. Illich (1973) afirma que a escola se construiu sobre o axioma de que a aprendizagem resulta do ensino, mas a maior parte do que aprendemos aconteceu fora da escola, sem os seus professores e, muitas vezes, apesar deles. A escola perdeu legitimidade e credibilidade porque está desligada da realidade, confunde ensino com saber e competência com diplomas. A sua instrução, sublinha Illich, é dada em «ladrilhos pré-fabricados», afogando a imaginação num currículo rígido e escondendo um currículo oculto de doutrinação e domesticando consumidores manejáveis. Esta escola não promove a aprendizagem nem reduz a desigualdade social, num curso de excessiva burocracia, ineficácia e gasto. Já Reiner considera a origem do «mal» escolar na institucionalização do saber, isto é, o currículo por níveis, pedra angular de um sistema que institucionaliza a infância e o ensino pelas aulas. A solução, para um autor e para outro, está em suprimir a escola.[95]

Illich propõe a substituição da escola por redes de aprendizagem, que favoreçam a partilha de saber entre pessoas com interesses iguais, terminando com o monopólio dos professores e fomentando o direito à partilha do conhecimento. Illich idealizou quatro categorias de estruturas/redes – serviços de referência com objetivos educativos, espaços de troca de habilidades, serviços de procura de companheiros de partilha na busca pela aprendizagem e serviços de referência para a educação independente, estes últimos, pessoas de sabedoria prática que apoiam a aventura educativa de outros.

---

[94] Cf. Faure. *Aprender*, 223.

[95] Ivan Illich. *Deschooling Society* (London: Marion Boyars Publishers, Ltd., 1973). E, ainda, Everett Reiner. «School is Dead». *An Essay on Alternatives in Education* (London: Penguin Books, 1973).

Hoje, a escola não morreu, mas a escola em casa é cada vez mais procurada pelas famílias mais cultas e em todo o lado observamos o impacto das redes de aprendizagem da sociedade da informação e do conhecimento e da sua «wikização». A discussão sobre as pedagogias não institucionais veio, assim, oportunamente enriquecer a discussão teórica sobre a escola face à competição do lar, da cidade, da sociedade em rede e do confronto ou da cooperação entre os vários ambientes educativos a que as crianças e adolescentes estão expostos. O intercâmbio com a educação informal e não formal parece, pois, uma possibilidade mais próxima e mais credível para um currículo alternativo, poderoso e atrativo.

Estas reflexões pedagógicas também são relevantes para debater as alterações sofridas com os novos fluxos da comunicação, que antes tinham uma orientação dominantemente vertical e agora têm-na horizontal. Para a escola não é indiferente que, fora dos seus muros, a informação circule em grande quantidade, o conhecimento se produza livremente – democratizando a troca, a construção e a intervenção – e os dispositivos e as oportunidades formativas questionem a sua pertinência ou o seu domínio de «centro do saber», controlado e hierarquizado. As fronteiras do ensino-aprendizagem e da produção do conhecimento-consumo da informação estão cada vez mais frouxas. O professor deixou de ter o monopólio do saber e as possibilidades de aquisição de informação, de conhecimento e de ferramentas para lidar com ambos é exponencialmente elevada, colocando, por exemplo, novas possibilidades ao recrutamento para o trabalho, com a internet, as bibliotecas, os laboratórios, os ginásios, os pátios, abertos 24 horas, sete dias por semana: importa, ainda, onde é que a pessoa fez a sua formação ou importa que ela seja capaz de se autoformar, de acordo com os seus interesses e necessidades? E quem deve ou pode certificar essa formação?

Finalmente, as redes que Illich imaginava, afinal, de algum modo acabaram por se construir, mesmo a disponibilização do acesso a companheiros de viagem na aprendizagem e de especialistas para a guiar – veja-se o caso dos blogues, das redes temáticas e das tribos, com os seus muito eficientes *tutorials*. Tal requer uma reflexão sobre a oportunidade da informação, mas também sobre a garantia da capacidade de estar informado, de se promover a consciência ativa de cidadania, de dominar as várias

linguagens e de se saber onde se aprende a distinguir a qualidade e a veracidade das fontes de informação e da informação propriamente dita.[96]

Sebarroja (2017) aponta no sentido do conectivismo surgir como uma teoria da aprendizagem válida que tenta superar as limitações do condutismo e do cogntivismo construtivista, que dominam a compreensão dos processos de aprendizagem e as técnicas de modificação do comportamento, como uma Teoria Sistémica, da complexidade, devedora da ciência do caos, das redes e da neurobiologia.[97] A conectividade orienta-se para a organização e a pessoa como organismos que aprendem e mostra como as ferramentas que usamos na *web* definem e moldam o pensamento, mostrando que esta fomenta um empoderamento do cidadão e uma formação para a cidadania digital, já que é um meio que exige conhecimento e conversação, colaboração e participação social ativa. Horizontalidade e bidimensionalidade nas trocas, uma inteligência coletiva em ambientes não regulados nem estruturados.

No entanto, a conectividade também relativiza o valor crítico e a fiabilidade do conhecimento[98] e a sociedade do conhecimento gera desinformação e ignorância pela sua avalanche de informações parcelares e de fiabilidade variável[99] já que os meios de comunicação social fornecem, por definição, versões seletivas do mundo. A ágora digital, como dinamizadora e vertebradora social e comunitária, reduz-se a uma massa acrítica e manipulável. É inquestionável que se observa uma verdadeira transformação antropológica por via da comunicação digital nas sociedades modernas, influenciando poderosamente as gerações que nasceram numa sociedade de ecrãs múltiplos e que por isso encaram as tecnologias da informação e da comunicação como naturais. Estas gerações acedem de modo imediato a todo o tipo de conteúdos sem referência a uma hierarquia de importância, criando uma cultura muitas vezes marcada pelo imediato, pelo instante e pela fragilidade da memória, tanto no sentido

---

96 O confinamento das famílias, o encerramento das escolas e o teletrabalho, promovidos pela pandemia de 2020, também convidam a retomar Illich: Tara Bartlett, Daniel Schugurensky, «Deschooling Society 50 Years Later: Revisiting Ivan Illich in the Era of Covid-19», *Siphysus Journal of Education* 8, 03 (2020) 65-84. https://doi.org/10.25749/sis.20833.

97 Sebarroja. *Pedagogías*, 30-31.

98 Juan Bautista Martínez Rodríguez. «D. Buckingham, Entrevista de Juan Bautista Martínez Rodríguez», *Cuadernos de Pedagogía*, 440 (2013): 63-67, cit. apud Sebarroja. *Pedagogías*, 31.

99 Daniel Innerarity. *La democracia del conocimiento. Por una Sociedad inteligente* (Barcelona Paidós: 2011); cit. apud Sebarroja. *Pedagogías*, 56.

da capacidade de reter informação, necessária ao seu tratamento, como da capacidade de se ligar a uma raiz cultural.

O uso massificado das tecnologias da comunicação não é um fenómeno meramente quantitativo, mas também qualitativo, já que os chamados *nativos digitais* são pessoas que privilegiam a imagem à escuta e cuja estrutura cognitiva e comportamental é modelada pelo consumo dos *media*, com riscos importantes para a sua capacidade crítica. Prova disso é a forma como usam as linguagens – sobretudo a linguagem verbal, escrita e falada, ou aborrecem a escuta e manifestam uma fraca capacidade de concentração e um desenvolvimento reduzido da memória. Parecem desenvolver uma capacidade intelectual mais intuitiva e emotiva do que analítica e lógica, preferindo uma relação narrativa com as coisas e as pessoas, a que parece faltar capacidade de síntese e de abstração, e uma distinção clara entre argumento e opinião. No seu papel de alunos e, mais geralmente, de aprendentes, parecem necessitar de um estímulo constante ao nível da subjetividade, facilmente polarizando a suas opiniões forjadas pelo estímulo afetivo ou a modelização *influencer*. São gerações de *followers* cujo subjetivismo se arrisca a «relegar as questões políticas e éticas para a esfera pessoal e privada. A norma moral arrisca-se a ser encarada como autoritária, enquanto as narrações se tornam verdades que impedem de procurar o que é verdadeiro e bom. Além disso, o universo narrativo configura-se como uma experiência em que tudo é possível e dizível e a verdade não tem peso existencial»[100].

Uma outra dimensão relevante para o desenvolvimento e a educação destas novas gerações é o facto de os seus pais e os seus professores serem *emigrantes digitais*, o que influencia a atitude mental diante das novas tecnologias e do seu uso, assim como favorece a diferença de estilo do discurso. Todas estas questões põem, também, em relevo, a influência da conectividade nos processos de atribuição de confiança e de autoridade, isto é, influenciam as relações pedagógicas e o potencial socializador da escola, como das famílias e das Igrejas.

Por fim, este debate, que contrapõe a lógica «mais informação, mais especialização» para os crentes das potencialidades infinitamente democráticas da *web*, com a necessária questão da «mais inteligência e mais

---

[100] Conselho Pontifício para a Promoção da Nova Evangelização (2020), *Diretório para a Catequese*, 354.

compreensão», apela ao contributo de Innerarity (2011)[101], que define a sociedade da informação e do conhecimento como a sociedade da informação e do desconhecimento. Este autor argumenta que, pelo carácter não imediato da nossa experiência do mundo e devido à dimensão contrastante entre o que sabemos e o que podemos saber, quanto mais complexo é um sistema, mais inevitável resulta aceitá-lo sem o compreender. Por outro lado, as mediações tecnológicas de relação com a realidade, afirma, tornam os usuários submissos, pois numa sociedade mais inteligente do que nós e na qual há mais informação do que aquela a que podemos aceder, o usuário está sempre a usar artefactos e elementos que não entende. Finalmente, o aumento excessivo de informação, o crescimento exponencial da especialização e a fragmentação geram confusão e dificuldade quanto ao desejo de compreender o mundo.[102]

2.2. As pedagogias críticas

A crítica à escola como a conhecemos e a vivemos é, naturalmente, o centro das pedagogias críticas, como já identificamos na sociologia de Ball. Os seus defensores propõem-se traduzir a crítica em transformação efetiva da escola, a partir de um conjunto de conceitos como sejam hegemonia, resistência, possibilidade, esperança, libertação, emancipação, diálogo intersubjetivo, consciência, autoconsciência, empoderamento, contexto e participação. Os atores que as trabalham procuram um equilíbrio entre a linguagem crítica com a análise das relações de poder, interesses, discursos, estruturas, tensões e contradições que operam no interior da instituição escolar e que provocam sofrimento, opressão, injustiça e desigualdade. Os seus proponentes falam na linguagem das «possibilidades», desejando dar confiança à escola e abrir janelas à mediação e ação humana, de modo a gerar experiências alternativas e espaços de

---

[101] Sebarroja. *Pedagogías*, 56.

[102] Argumento semelhante é o de Peter Burke, *Common Knowledges* (Barcelona: CCCB, 2013), que sugere que a atual divisão do conhecimento fomenta um corporativismo credencialista que se opõe ao conhecimento comum da sociedade. Desmurget, Michel, *La Fabrique du Crétin Digital*. Paris: Éditions du Seuil, 2019, 10-11, também relata, sobretudo para os apreciadores dos *rankings* do PISA, a observação que A. Scheleicher, administrador do programa, fez numa conferência, Recontre Libération, na Université Catholique de Lyon, em 19 de setembro de 2016, dedicado à dependência dos jovens face aos ecrãs: «"au final, cela dégrade plutôt les choses" (If anyting, it makes things worse)».

transformação e de emancipação social, a pensar, sobretudo, nos coletivos mais débeis e desfavorecidos.

A sua análise da escola é, também, uma análise da cultura e o ponto de partida da sua crítica às políticas públicas de educação e à escola – sobretudo às suas finalidades e o modo como estas condicionam a vida dos atores organizacionais –, é o neoliberalismo e o neoconservadorismo, nos mecanismos e nos valores que conformam o sistema educativo capitalista[103], mas também os determinismos economicistas da ortodoxia marxista da reprodução.[104] Apontam, então, para comunidades de aprendizagem crítica, como caminhos de emancipação transformadora, que integram a proposta dialógica de Freire e a ação comunicativa de Habermas, no reconhecimento pela subjetividade do sujeito, centrando as pedagogias no diálogo entre alunos e professores, a convivência e participação democrática, a construção de um conhecimento não fragmentado e alheio às experiências dos alunos, numa ação contra a neutralidade e o pensamento único.

Neste sentido, as pedagogias críticas trazem-nos um conjunto de perguntas que não são novas, mas que são sérias e relevantes: o que ensina a escola? Porque transmite determinado conhecimento escolar? De quem é esse conhecimento e que valor tem? De facto, a objetividade técnica de um exame nacional/internacional não torna o conhecimento escolhido pelo currículo, e a leitura dada pelos manuais, um conhecimento neutro. Este é sempre selecionado e hierarquizado, sob preferências mais ou menos

---

[103] A mercantilização da educação, o individualismo competitivo, a privatização da escola, a razão técnica instrumental, a avaliação estandardizada e as suas consequências.

[104] Na esfera da educação chamaram poderosamente a atenção as ideias de Althusser e o trabalho de Bordieu e Passeron, sobre a reprodução que, através de uma abordagem estruturalista e a insistência no determinismo social, económico e cultural, procurava demonstrar como a cultura dominante garantia a reprodução das diferenças das classes sociais através de mecanismos de imposição da escola. Ou, ainda, o texto de Baudelot e Establet sobre a escola capitalista em França. Esta narrativa sociológica dos reproducionistas teve um grande impacto, assente na correspondência entre a infraestrutura (economia) e a superestrutura (ideologia), na qual a realidade surge como sendo fundamentalmente produto das estruturas dos sistemas dominantes, numa relação assaz determinista. Contribuíram para a o debate sobre uma educação igualitária e democrática, evidenciando os graves problemas dos sistemas educativos, mas é improvável que as suas teses sejam recuperadas nos mesmos termos, embora nos recordem amargamente como os problemas identificados estão longe de estarem resolvidos: «Esta abordagem teórica permitiu a revelação das funções e mecanismos institucionais escondidos pelo discurso oficial. No entanto, ao centrar-se principalmente em categorias, classificações e disposições institucionais, tende a tornar invisível a ação política que lhes deu origem e contribui, a todos os níveis do sistema, para a sua continuação», tal como referido por van Zanten, Agnès, *Les Politiques d'éducation*. (Paris: PUF, 2014), 14.

claras, percetíveis em cargas horárias, espaços, disciplinas de primeira «preocupação» ou de segunda linha. Destas interrogações decorrem inúmeros estudos de diagnóstico e reflexão sobre o currículo explícito e o oculto – atitudes, comportamentos, normas, rituais, os gestos e as práticas que condicionam a socialização dos alunos e as suas estreitas relações com o poder, a ideologia, a ideia de conhecimento e de ensino escolar.

Das respostas encontradas às interrogações elencadas, surge a perspetiva de um currículo crítico, o qual, não colhendo todas as propostas exclusivas desta pedagogia, pretende o respeito pela diversidade epistemológica, social e cultural, principalmente dos marginalizados e dos excluídos, assim como a construção de espaços para os alunos construírem os seus quadros de significação do conhecimento. É um currículo que reivindica a memória, que liga a experiência local do meio e se projeta num mundo mais justo e esperançador. Fá-lo através da priorização das considerações éticas, da integração de saberes, da aposta na relação entre o sujeito e o conhecimento, a razão e a emoção, a estética e a ética. Daí se comprometer em combater o carácter essencialista e de pensamento único dos a-históricos, a-contextuais e fragmentados currículos prevalecentes na atualidade, em que a sala de aula é para os sujeitos e não dos sujeitos, e em que as diferentes dimensões do ser humano são igualmente compartimentadas.[105]

Nesta linha, os proponentes das pedagogias críticas ampliaram a «luta de classes» aos grupos culturais e étnicos e às relações de género, estudados no contexto das relações de poder no quadro do multiculturalismo, as quais diminuem e inferiorizam os coletivos emigrantes e étnicos. Questionando a construção social da raça e da etnia e a perspetiva essencialista que sanciona o cânon académico dominante da cultura branca, masculina e heterossexual, reconhecem a diversidade cultural e lutam contra os processos de assimilação e de aculturação.[106] Tal supõe uma agenda antirracista, de diálogo intercultural, mas não a diferenciação, que gera situações de desigualdade. É preciso lutar contra os estereótipos existentes (de género, por exemplo) e a escola deve incorporar histórias esquecidas, reescrever narrativas e modificar o currículo pela voz das minorias, silenciadas, de classe, etnia ou género. Uma das suas discussões mais permanentes diz respeito ao acesso das mulheres ao ensino e à agenda

---

[105] Sebarroja. *Pedagogías*, 75.
[106] Sebarroja. *Pedagogías*, 75.

feminista, mas numa lógica de entendimento dos aspetos específicos da mulher: a importância da maternidade e a diferenciação da relação com o mundo, face aos feminismos de igualdade.

As pedagogias críticas apreciam a escola: a escola sozinha não pode mudar o mundo, mas sem a mudança da escola é impossível transformar o mundo. Já o que acontece no mundo da cidadania, das práticas económicas, sociais e políticas, constitui um currículo por si mesmo, um programa de educação que conforma identidades e o conhecimento prático, um capital «enorme e polifacético» de aprendizagem que ocorre noutros lugares. Assim, a relação com o meio é fundamental: a escola é «pública» não por ser estatal, mas porque dialoga e participa na vida dos diferentes agentes da comunidade educativa e social, ou seja, dos serviços, das organizações do território, das vizinhanças.

O aprofundamento dos estudos culturais (etnografia e interpretação textual) no currículo, associado à agenda das instituições culturais e sociais, como a cultura popular e juvenil, são meios de colocar a escola em interação com a comunidade, abrindo-a à possibilidade da criação de um movimento educativo e social transformador, que promova uma sociedade mais justa, equitativa e democrática. Neste sentido, é importante ter presente como a cultura *pop*, com a sua televisão, os seus filmes, os seus videojogos, os computadores, a música e as redes sociais, mais não é do que um mecanismo de poder e dominação à distância. Assim, há que educar os jovens para adquirirem a capacidade de analisar as regras tácitas que guiam a produção cultural.

Sebarroja (2017) defende que a definição de professor oferecida pelas pedagogias críticas é a melhor, pois este é visto como um intelectual transformador e não como um técnico. Trata-se de uma pessoa comprometida com a crítica e o questionamento, ao serviço da emancipação, e não de um transmissor e executor das ideias de outros, gerado pelo profissionalismo da eficácia burocrática. Do mesmo modo, esse professor não é um intelectual isolado, fora da realidade, mas de um investigador crítico ou prático reflexivo, que milita na possibilidade de dar voz aos alunos, de humanizar as relações sociais, de superar a injustiça.[107]

Com antecedentes nos anos de agitação social e política do século XX (1960, 1970), são devedores da descolonização, do protesto estudantil, do pacifismo, geradores de movimentos contraculturais, que questionavam a

---

[107] Sebarroja. *Pedagogías*, 78.

reprodução social e a inculcação da ideologia capitalista, forjando utopias transformadoras. Socorrem-se de Freire e de Habermas, tendo o primeiro autor mostrado como era vital compreender e transformar a realidade a favor da igualdade e da promoção cultural dos desfavorecidos, forjando um modelo de educação popular e libertadora, reconhecido e respeitado. Neste último, dialogam sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, consciência e natureza, teoria e prática.[108]

Freire (1969) bateu-se pela consciencialização, processo pelo qual as pessoas, a partir da sua experiência quotidiana partilhada, adquirem uma consciência crítica de si mesmas e da realidade que transformam em ação. É uma perspetiva contra a educação tradicional, mas também contra o construtivismo ocidental, no sentido em que este abstrai ou relativiza a centralidade do contexto social.[109] No autor brasileiro (Freire, 1970) propõe-se a pedagogia como prática política, em busca da mudança democrática radical, a substituição da educação domesticadora e instrumento de opressão – que deposita informação na mente passiva e acrítica, de comunicação unilateral que exclui a participação e a experiência, procurando a acomodação à ordem estabelecida – pela educação libertadora, isto é, problematizadora, dialogal, um conhecimento do mundo que resulta da investigação do universo vivencial, que desperta consciências para a luta contra o sofrimento, a injustiça e a ignorância num processo de transferência social. Freire constrói um universo educativo generoso, de um otimismo crítico, esperançoso, polissémico e aberto, que influenciou, sem ingenuidade nem fatalismo, inúmeras experiências de partilha democrática horizontal na escola e na educação informal.[110]

Uma segunda linha de influência realmente marcante para as pedagogias críticas é a de Habermas e todo o ambiente da Escola de Frankfurt.[111] De Habermas (1981) diz Sebarroja (2017) que o seu pensamento oscila entre a adesão ao pensamento ilustrado da modernidade (referência kantiana da relação subjetividade/racionalidade) e a dialética marxista (compreender as relações de opressão da sociedade pós-industrial, desmascarar

---

[108] A partir de uma interação muito pessoal entre Kant e Hegel, de Mounier e Lacroix, do cristianismo radical da Teologia da Libertação, do marxismo cultural de Gramsci, do freudo-marxismo de Fromm e Marcuse, do estruturalismo, da luta colonial e do humanismo.

[109] Paulo Freire. *Educação como Prática* de *Liberdade* (Rio de Janeiro: Editôra Paz e Terra Lda., 1967).

[110] Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido* (Rio de Janeiro: Editôra Paz e Terra Lda., 1970).

[111] Sobre esta relação, Henry A. Giroux. *The Theory and the Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition* (Westport: Bergin & Garvey, 2001), 7-41.

o conteúdo da razão instrumental que, em nome da eficácia, oculta os interesses das classes dominantes), oferecendo uma visão de projeto emancipador.[112]

Na sua obra sobre a ação comunicativa, a sociedade é descrita como um mundo de vida – a esfera da vida privada e a esfera da opinião pública – e como sistema – económico e administrativo. Entre estes quatro âmbitos geram-se múltiplas relações de troca, através da circulação dos fundos e do poder, mas esta trama sistémica não impede a intervenção protagonista do sujeito. Pelo contrário, através da ação comunicativa e atuando, não como indivíduo, mas como ente coletivo, o sujeito consegue alcançar acordos e entendimentos, e coordenar ações encaminhadas para a transformação pessoal, por mediação da língua. Do diálogo e da cooperação intensa (pergunta, reflexão, crítica, dissenso e consenso) se organiza a competência comunicativa, a compreensão subjetiva do mundo da vida e a consciência crítica, condições necessárias à emancipação individual e coletiva. Este processo deve estar presente no desenvolvimento e na concretização da educação.

Com estas raízes surgiram, no âmbito da pedagogia crítica, vozes diversas, entre elas a sociologia de Apple, devedor de Habermas, mas também do neomarxismo cultural gramsciano, um autor que defende o compromisso com a transformação educativa e social, que pensa não se poderem separar. Apple denunciou a limitações da teoria reproducionista, analisando os fundamentos ideológicos da relação e dos modos dominantes do pensamento curricular ao longo do século XX, incluindo os livros de texto, onde se concretiza o conhecimento oficial e se plasma a essência das escolhas curriculares.[113] Apple também denuncia o impacto das políticas reacionárias da nova direita, assim como a comercialização e a privatização das escolas, por parte do neoliberalismo, pela redução da política à economia que transforma o mundo num vasto supermercado. Com o estudo de quatro escolas nos Estados Unidos da América caracterizou as componentes, da escola e do currículo, democráticos: participação da

---

[112] Jürguen Habermas. *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol. 1 e vol. 2 (Cambridge, Polity Press: 1981/1986); cit. apud Sebarroja, Pedagogías, 68.

[113] Michael Apple. *Ideology and Curriculum* (London: Routledge & Kegan Paul, 1979). Também Michael Apple. *Education and Power* (Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982).

comunidade, inclusão, cooperação e procura do bem comum, com o qual deu um impulso importante ao movimento das escolas democráticas.[114]

Também na América do Norte, Giroux surge como o fundador da pedagogia crítica, da qual é um ativista proeminente com tradições intelectuais em Marx, Gramsci, a Escola de Frankfurt, Freire, Willis, Giddens e Bauman. Giroux, defensor acérrimo da democracia radical, opõe-se ao neoliberalismo mas também ao fundamentalismo religioso, ao utilitarismo e ao imperialismo, que condicionam as escolas: estas são/devem ser esferas públicas democráticas, que têm a tarefa de educar os estudantes na linguagem da crítica, da possibilidade e da democracia.

Para Giroux, a escola não deve produzir marginais, ou figuras de vanguarda ou profissionais ou académicos individualistas, mas pessoas cujos saberes e ações coletivas propõem uma visão de vida pública, de comunidade e de responsabilidade moral.[115] O que é importante é conseguir consciencializar e capacitar os educadores, e os trabalhadores sociais e culturais, para que se convertam em intelectuais transformativos, capazes de abrir vias à resistência e à emancipação, um eixo constante na sua reflexão.[116] Atento à cultura juvenil, observa o impacto dos meios de comunicação social, e de outros artefactos exteriores à escola, nas novas gerações, e de como a cultura popular serve para mostrar que os valores e os significados sociais que se produzem pelo currículo escolar também imperam no campo mais amplo da cultura.

Outro crítico das teorias da reprodução é Bernstein (1971), um sociolinguista com ascendência em Durkheim e no estruturalismo, que analisa a reprodução pela análise do discurso pedagógico. Enquanto os reproducionistas se focam no que se transmite, o seu interesse crucial está no que sucede antes do processo de transmissão e de comunicação: analisar os mecanismos de controlo que operam no ensino transmitido e nos mecanismos de poder que sancionam a classificação do saber, o que é legítimo ou não incluir no currículo.[117]

---

[114] Michael W. Apple, & J. A. Beane. *Escuelas democráticas* (Madrid: Morata, 1997).

[115] Henry Giroux. *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Madrid: Siglo XXI, 1993) e, ainda, Henry Giroux. *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical* (Madrid: Popular, 2005).

[116] Giroux. *Los profesores*.

[117] Bernard Bernstein. *Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language* (London: Routlegde & Kegan Paul, 1971).

Há um grande número de questões relevantes quanto a estes processos: como se aprendem as atitudes de classe, como se traduzem em estruturas de consciência? Bernstein usou o conceito de «código» para evidenciar uma «gramática» de classe: o código é a gramática implícita e diferencialmente adquirida das pessoas de diferentes classes sociais, que lhes permite distinguir os distintos contextos, identificar os significados relevantes em cada um e como se deve expressar publicamente esses significados nos respetivos contextos. Bernstein distinguiu dois códigos: o elaborado, universal e alheio ao contexto, próprio das classes dirigentes e médias, e imposto na escola; e o restrito, dependente do contexto, e usado pela classe operária. A discrepância entre estes códigos vota as crianças das classes populares ao fracasso escolar através de um mecanismo que poderíamos designar como «desadaptação linguística»: as crianças socialmente mais desfavorecidas não partilham a linguagem dos professores – que quando se formam, caso sejam provenientes de famílias da classe operária, assumem o código elaborado –, não a descodificam adequadamente e respondem com uma linguagem «imprópria» relativamente à norma, sendo penalizadas na aprendizagem e na avaliação.

No contexto das pedagogias críticas encontramos ainda Paul Willis e Peter McLaren. Igualmente desconfiado das teorias da reprodução e do seu determinismo económico, Willis (1977) realizou um estudo etnográfico com doze rapazes da cidade de Birmingham para averiguar se se inclinavam voluntariamente, ou não, pelo trabalho manual. Mostrou que esse currículo estava fortemente mediatizado pelos valores da masculinidade que correspondiam à cultura trabalhadora de fábrica. No entanto, a predisposição também se devia a um modelo escolar imposto que obedecia, nos cursos de prosseguimento de estudos, a códigos culturais com os quais não se identificavam em absoluto. Assim, rejeitavam-nos não por falta de capacidades, mas porque os conteúdos estavam muito longe do seu quotidiano e dos seus desejos.[118] O estudo de Willis foi clarificador para o debate entre os reproducionistas e os críticos, mostrando que não se trata de um fracasso dos alunos, mas de um fracasso da escola como instituição socialmente inclusiva. No entanto, na escola e na sociedade ainda há

---

[118] P. Willis. *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (London: Routledge. 1978).

espaços de resistência e autonomia onde os jovens podem desenvolver a sua criatividade para atuar em prol da sua promoção e da igualização.[119]

Peter McLaren é, por seu turno, um crítico acérrimo do capitalismo neoliberal global – que descreve como estando nas mãos dos *gangsters* da alta tecnologia, engenheiros genéticos e delinquentes empresariais – e das suas consequências para a construção da subjetividade e da identidade (sobretudo, racial e étnica), a colonização dos espaços geográficos e sociais, do aumento das desigualdades e a fragilização da democracia, uma «democracy of empty forms», cuja expansão geográfica, associada a um capitalismo de casino global, é uma nova forma de controlo, quando a «low-intensity democracy» é apenas um domínio consensual.[120] Assim, como o capitalismo molda as lentes com que interpretamos o mundo, uma pedagogia é crítica se humaniza as relações na aula e procura a justiça social, já que é impossível pensar nas reformas dos sistemas educativos sem considerar que

> a educação foi reduzida a um subsector da economia, projetado para criar cibercidadãos dentro de uma teledemocracia de imagens, representações e escolhas de estilo de vida aceleradas pela aparente falta de atrito do capital financeiro. O capitalismo foi naturalizado como realidade do senso comum – mesmo como parte da própria natureza – enquanto o termo «classe social» foi substituído pelo termo menos antagonista «estatuto socioeconómico».[121]

2.3. As pedagogias da inclusão e as pedagogias da cooperação

Uma vez que, em capítulos subsequentes, trataremos com maior detalhe técnico estas perspetivas educativas – inclusão e cooperação – apenas passaremos em revista os seus aspetos mais especificamente políticos e ideológicos. As pedagogias da inclusão, e as suas preocupações com o acolhimento, a atenção, a nomeação, o olhar e o diálogo com a diferença, têm sofrido evoluções várias e muitos retrocessos, em processos nunca concluídos e sempre inacabados. Estando presentes na agenda da esquerda

---

[119] Sebarroja. *Pedagogías*, 73.

[120] Peter McLaren. *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire* (Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2005), 86, 6.

[121] McLaren. *Capitalists*, 24.

mais radical e da mais moderada, a situação extremamente grave em que todo o mundo – mais globalizado que nunca – se encontra levou o Papa Francisco a escrever uma imprevista Carta Encíclica sobre a fraternidade e a amizade social, *Fratelli Tutti*, somos todos irmãos, cujo conteúdo enquadra as problemáticas da inclusão e da cooperação.

O Papa assinala que persiste a vontade (também expressa nos teóricos da inclusão e da cooperação) de se chegar a «uma fraternidade aberta, que permite reconhecer, valorizar e amar todas as pessoas», principalmente os «descartados», ou seja, os pobres, os abandonados, os doentes, «partes da humanidade [...] que parecem sacrificáveis em benefício de uma seleção que favorece um sector humano digno de viver sem limites».[122] No entanto, cada pessoa, independentemente dos seus poucos recursos, da distância, da diferença de línguas, de cultura, de religião deve ser respeitada, evitando qualquer tipo de agressão ou negligência. Do ponto de vista das políticas públicas, a inclusão supõe «um futuro assente na capacidade de trabalhar juntos para superar as divisões e promover a paz e a comunhão» entre pessoas e povos, uma cultura de encontro.[123] A referida encíclica faz uma avaliação da situação política e social do planeta, que não difere nem dista muito das preocupações elencadas nos parágrafos anteriores, dedicados à problematização atual da investigação pedagógica, assim como de algumas propostas de análise das políticas públicas de educação.

Assim, a realidade humana surge como fragmentada e, em consequência, reacendem-se conflitos anacrónicos e surgem «nacionalismos fechados, exacerbados, ressentidos e agressivos», inúmeras situações de injustiça e um desinteresse pelo bem comum que radica num poder económico sem entraves, que impera numa cultura «desconstrucionista» e extremamente individualista, a par de uma «colonização cultural» em que as palavras democracia, liberdade, justiça, unidade foram instrumentalizadas e se reduzem a «títulos vazios de conteúdo» capazes de justificar qualquer ação.[124]

Não há, afirma o Papa Francisco, um projeto para todos – a própria política é usada como um mecanismo de exasperação, de exacerbação e de polarização – e nem todos têm o direito de existir. Não se pensa, pois, o desenvolvimento a longo prazo nem o bem comum. Assim se acumulam

---

[122] Francisco. *Fratelli Tutti*, 16.
[123] Francisco. *Fratelli Tutti*, 2-6, 10.
[124] Francisco. *Fratelli Tutti*, 11-14.

as vítimas da pobreza, do racismo, da injustiça, da exploração, de visões do ser humano redutoras: de machismo, de escravatura, pela origem, cor, religião, mas também da dependência digital, do desenraizamento, da incúria social e política. São as «periferias» e os «exilados ocultos, que são tratados como corpos estranhos à sociedade [...] sem pertença nem participação», como as pessoas portadoras de deficiência, os idosos, todos os discriminados.[125] No entanto, a humanidade é «um "nós" que habita a casa comum.» [126]

Retenhamos, por agora, que a história da inclusão está associada à evolução da forma/processo como se acolhe, trata, nomeia, olha e se dialoga sobre a diferença, ao longo dos tempos. Tal como, na vida psicológica da pessoa, lidar com a diferença é um processo difícil, e o lidar-se, institucional e politicamente, com a inclusão, tem sido um caminho inacabado, cheio de avanços e de retrocessos, tão gerador de contradições quanto os sentimentos que o «outro» desperta individualmente. Mas, persiste a aspiração de um futuro em que todos os seres humanos possam viver e conviver num mundo em que sejam «socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres». Este é o sonho, «as grandes esperanças» dos defensores da inclusão.[127]

Com uma certa sequencialidade histórica, os discursos e os modelos sobre a inclusão (e a segregação/exclusão) passaram por quatro fases: uma primeira, de abandono e marginalização da diferença, em que as pessoas que não cumpriam com os padrões de normalidade eram esquecidas e excluídas pelo sistema, como seres incómodos, imperfeitos e inumanos, de alguma forma tratados como um desperdício social que se afasta da relação e da participação social.

Numa segunda etapa assistiu-se à criação de asilos e de centros de educação especial, com uma natureza assistencialista e caritativa, em que se cuidava por separado. A «mistura» era considerada inadequada, perigosa, indecorosa, quer se tratasse de pessoas «diferentes» por motivos físicos, sensoriais, psicopatológicos ou cognitivos.

Uma terceira fase trouxe uma integração diferenciada, mais espacial do que real, isto é, a partilha do contexto educativo, mas com recurso a um currículo diferenciado para alunos com Necessidades Educativas

---

[125] Francisco. *Fratelli Tutti*, 97-98.
[126] Francisco. *Fratelli Tutti*, 15, 17.
[127] Sebarroja. *Pedagogías*, 120.

Especiais (designação legal) e fornecimento de apoios e reforços exteriores à sala de aula «regular». O aluno NEE é tirado da sala de aula ou classificado segundo um determinado nível educativo. A modalidade NEE parte de uma teoria da deficiência individual, em que a «deficiência» assume a dianteira e não as «necessidades» específicas de cada aluno, orientando-se para a estratégia «compensatória» promotora de um modelo de normalização face a um modelo dominante. Está-se a obviar à «singularidade», colocada à parte do potencial educativo que decorre das interações entre iguais e com a coletividade.

Os modelos da segunda e terceira fases são modelos «médicos», baseados na medição da dependência, na aferição da incapacidade, uma mistura de piedade, temor e condescendência certificados pelo especialista, que toma as decisões importantes, subordinando o professor, colocado no segundo plano da execução remediativa.

Por fim, os sistemas de ensino – e as sociedades – aproximam-se mais ou menos da inclusão escolar, um projeto em curso, sobretudo no mundo globalizado em que as «diferenças» parecem brotar continuamente e ameaçar as identidades territorialmente há muito estabelecidas. A inclusão parte da convicção de que aprender juntos – num sistema educativo unificado e não fragmentado – é a melhor forma de se avançar, ao ritmo de cada um, para a diversidade e a equidade. Fundamenta-se na constatação de que a cooperação entre iguais, e entre os diversos atores da comunidade educativa, é a forma mais eficaz e mais eficiente de transformar a escola à medida das necessidades de desenvolvimento das sociedades democráticas e abertas. Contributo de todos, desenvolvimento de cada um, em diferentes dimensões da personalidade.

Uma das condições da inclusão prende-se com a mentalidade e a profissionalidade docente, cuja cultura precisa de um reajuste radical que atinge o coração das práticas pedagógicas e, sobretudo, o imaginário de valores e de conceções educativas. No entanto, encerra uma chave promotora, nem sempre clara e bem entendida, ao colocar o professor em igualdade com o trabalho dos diversos especialistas.

2.4. As pedagogias sistémicas e promotoras do conhecimento integrado

As pedagogias do conhecimento integrado concordam numa problemática política central, a questão do currículo. Considerando a história

curricular como sendo pautada pela fragmentação do saber e do domínio disciplinar, procuram avançar para conceções curriculares que não assentem na divisão social do trabalho e na tradição escolástica cartesiana, eivadas de separação, de fragmentação e de isolamento, argumentando que não é desse modo que o ser humano pensa e age.

Um momento importante para este «movimento» pedagógico foi a publicação da reflexão de Morin (2001) sobre a educação do futuro e os seus sete saberes. O enorme desenvolvimento experimentado pelo conhecimento ocorreu num quadro de especialização disciplinar, que conduziu à desunião e à dispersão do mesmo, quebrando os contextos, as globalidades e as complexidades, impedindo que, nos sistemas de ensino, se faça um verdadeiro exercício do conhecimento, apresentado sempre parcelarizadamente, por compartimentos estanques.[128]

Morin argumenta que, assim, se dificulta a compreensão dos fenómenos naturais e dos acontecimentos sociais, sempre interdependentes. Também se excluíram muitas questões quotidianas e globais fundamentais – pela hegemonia das partes – e tudo o que tem a ver com emoção, paixão, desejo, sofrimento e esperança, ou seja, tudo o que é complexo e não cabe na lógica mecânica da quantificação e da medição, as relações teoria e prática, corpo e mente, razão e emoção, numa clássica desunião entre cultura humanística e cultura científica, com consequente relegar das humanidades para um segundo plano.

A forma como a educação escolar tem evoluído nas últimas décadas recebe críticas pelo seu economicismo – os efeitos da divisão social do trabalho capitalista e o *management* científico taylorista das cadeias de montagem – do qual decorrem postulados eficientistas, tecnocráticos e empresariais no sentido da fração e da especialização do conhecimento, com a emergência de currículos que devem ser executados sem necessidade de reflexão. Também as teorias da reprodução acusam este tipo de currículos de promover vias diversas para alunos com origens – e fins – diversos, com o objetivo de garantir uma força laboral estratificada em função da etnia, do género e da classe social.

Bernstein (1971) mostrou que se fazem corresponder formas de poder, de conhecimento, de disciplinas e de avaliação, com as várias classes

---

[128] Edgar Morin. *Os sete saberes para a educação do futuro* (Lisboa: Edições Piaget, 1999/2002): as cegueiras do conhecimento: erro e ilusão; os Princípios do conhecimento pertinente; como ensinar a condição humana e a identidade terrena; como enfrentar as incertezas; como ensinar a compreensão; e conclui com a análise da ética do humano.

sociais. Mas é em Goodson (1995), pela história curricular, que encontramos a análise mais interessante, quando demonstra que a diferenciação curricular entre conhecimentos e disciplinas superiores e inferiores, fundamentais e secundárias, académicas e utilitárias, já vem de longe, acompanhando o desenvolvimento de uma teoria do conhecimento específica da classe social, propondo diferentes tipos de inteligência ou «mentalidades», de variante manual ou intelectual, expressas em currículos que segregam de acordo com os conhecimentos propostos.[129]

Este fracionamento do conhecimento, e a sua atribuição social, será contestado pelas pedagogias mais inovadoras que surgiram desde o início do século XX, reclamando que as mentes moldadas pela divisão disciplinar perdem aptidões naturais para contextualizar o saber e para captar o sentido conjunto. Pela imposição de um paradigma artificial de determinismo mecanicista, transmitindo o saber «em pedaços», a mente é tratada como se fosse um contador constituído por milhentas pequenas gavetas isoladas que se enchem à vez – numa sobrecarga de informação dividida até à inutilidade – e que nunca comunicam entre si.

A escola veicula assim o conhecimento mais inerte, menos transformador, produzido por um modelo cultural que não responde aos interesses, necessidades, problemáticas, experiências e desejos do mundo de hoje. Há também um excesso de abstração, da teoria pela teoria, que apenas serve para veicular modelos pedagógicos instrutivos, centrados no professor, mas bem-adaptados ao controlo curricular desejado pelo poder político e administrativo e as suas meticulosas seleções de conteúdos, relevâncias, tempos e textos, a que também corresponde o grande negócio da produção de conteúdos escolares. Mas, «um racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade, a vida, é irracional».[130] Ainda assim, a ideia de complexidade interdisciplinar e de conhecimento integrado/globalizado é tão antiga quanto a Antiguidade, pois já a Escola de Alexandria propunha um modelo de centro de investigação e ensino neoplatónico, que será retomado por Francis Bacon (e recuperado por Dewey) e por Descartes, os renascentistas e os enciclopedistas das Luzes.

Uma perspetiva integradora da educação parte do carácter multidimensional do ser humano e da sociedade em que cada uma das dimensões

---

[129] Ivor Goodson. *Currículo: teoria e história* (Petrópolis: Vozes, 1995); Ivor Goodson, *A construção social do currículo* (Lisboa: Educa, 1997); Ivor Goodson, *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo* (Porto: Porto Editora, 2001).

[130] Morin. *Saberes*, 28.

age com e pelas demais, na relação também com uma realidade diversa, contraditória e mutável, feita de conflito e de solidariedade. Conforme escreveu Morin (2001), o conhecimento pertinente deve abordar o conhecimento do mundo, que é intelectual e vital, e enfrentar a complexidade, pois «as unidades complexas, como o ser humano ou a sociedade, são multidimensionais» e «o conhecimento pertinente deve reconhecer esta multidimensionalidade e aí inserir os seus dados», deve afrontar a complexidade, aquilo que é tecido em conjunto, no jogo entre a unidade e a multiplicidade.[131]

Historicamente, a integração do conhecimento como paradigma educativo que marca o acesso da criança à realidade já foi defendida por Rousseau[132], que propunha uma educação capaz de facultar a espontânea e livre manifestação de bondade da natureza humana, sempre em risco de corrupção pela ordem social, através da qual os homens produzem múltiplas formas de desigualdade, egoísmo e mal-estar. Ou, igualmente, por autores como Pestalozzi, Herbart, Fröbel, Robin, Claparéde, Freinet, Piaget, Vygotsky, Freire, Ausubel, Bernstein, Stenhouse, Bruner..., isto é, no seu conjunto, a Escola Nova (Europa) e a Educação Progressista (Estados Unidos da América), assim como os cognitivistas de ambos os lados do oceano.

Depois, a sua formulação pedagógica surgirá de modos diversos: na interdisciplinaridade, na relação do saber escolar com outras formas de conhecimento e, até, com experiências alheias ao currículo oficial. Também se organizou como método de ensino e como filosofia educativa e construiu-se tanto a partir da teoria como da experiência, mais ou menos veiculadas à psicologia, à epistemologia e à sociologia. Mas na sua origem está sempre uma perspetiva globalizadora, como a forma natural de

---

[131] Morin. *Saberes*, 40, 41.

[132] «Emílio» constitui um *tour de force* da pedagogia moderna, de como ela, de facto, nasce com a modernidade, e que, com Rousseau, descortina finalmente a ideia de todas as finalidades sociais que a tinham conduzido ate aí, para, então, identificá-la com o projeto da própria humanização. «A formação do homem livre, que já era o interesse de Comenius, de Locke, repousa aqui apenas sobre a liberdade: tudo o resto é devolvido à ordem dos meios [...] De Fröbel a Freinet, de Makarenko a Dewey, e até Piaget, este sentimento não deixou de ser partilhado por homens que, em nome da liberdade, se defrontaram com um sistema educativo que na verdade o maltratava: *Émile* manteve-se o seu livro de cabeceira, a sua Bíblia; Rousseau, o seu profeta.» Trata-se de construir a autonomia da criança ao abrigo do embate conflitual com a sociedade, com o outro, ou simplesmente com a realidade. Este é o eixo central da Educação ou da Escola Nova. Michel Soëtard. «Jean-Jacques Rousseau» in Jean Houssaye, dir., *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis* (Paris: Éditions Fabert, 2013), 38-39.

perceber a realidade e as coisas, que favorece a construção de um conhecimento sólido e profundo, a partir da observação, da análise, da reflexão.

Uma perspetiva globalizadora do currículo e das pedagogias usadas favorece a aprendizagem porque apela à abertura da escola à vida e aos problemas reais, aumentando a relevância do que se aprende, assim como se socorre da cooperação, da superação do verbalismo e do monismo do discurso pedagógico, abrangendo as dimensões éticas e sociais do conhecimento e a análise centrada nos processos, com as devidas consequências ao nível dos modelos de avaliação.

O século XX deixou-nos um conjunto de propostas globalizadoras particularmente ricas, a começar por Ovide Decroly, nas primeiras décadas, que introduziu o método global de aprendizagem da leitura e da escrita e a programação escolar por centros de interesse, a partir da tese segundo a qual as crianças têm uma perceção global do meio e isso deve ser tido em conta no seu ensino a partir de um tema veiculado às suas necessidades e interesses, em torno do qual se integram as disciplinas a através de atividades de observação, associação e expressão.[133] O seu trabalho inspirou William Heard Kilpatrick (1918), que aplicou a metodologia do projeto à escola: uma implicação livre e ativa dos alunos a atividades significativas e a uma educação democrática em âmbito escolar e comunitário, tal como proposto por John Dewey, e na procura de uma aprendizagem com significado.[134]

Celestin Freinet, já na segunda metade do século XX, deixará o legado, muito próprio da Escola Nova, de uma visão otimista e vitalista da vida escolar. Tanto o trabalho de Montessori, de Decroly como de Kilpatrick são-lhe bem conhecidos. O seu modelo fará evoluir os princípios da Escola Ativa para os da Escola Moderna e Cooperativa, cujo Movimento internacional ainda hoje se mantém. O modelo Freinet baseia-se na pesquisa experimental, na educação para e pelo trabalho (influência de Anton Makarenko)[135], na cooperação, na importância do ambiente escolar e social. Ciente da necessidade de criar material que se adeque à prática educativa, destacará a utilização da imprensa escolar e as suas técnicas (para o sentido social da aprendizagem e da partilha do conhecimento), o texto e o desenho livres, a correspondência interescolar, o plano de

---

[133] O. Decroly & G. Boom. *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire* (Bruxelles: Uccle, 1937).

[134] William H. Kilpatrick. «The project method». Teachers College Record, 19 (1918), 319-335.

[135] Anton S. Makarenko. *Poema pedagógico* (Barcelona: Planeta, 1933/1977).

trabalho individual, a assembleia cooperativa semanal (uma experiência de participação democrática na vida escolar), as conferências e o jornal de parede, assim como os complexos de interesses, uma evolução dos centros de Decroly.[136]

A problemática da globalização do conhecimento também interessou Lawrence Stenhouse e o *Humanities Curriculum Project*. Stenhouse tem uma visão do conhecimento como algo problemático, que surge na comparação com a base da compreensão, pelo que o estudo deve propor a realidade no seu conjunto e diversidades. Defende, a partir do currículo em espiral de Bruner (desenvolvido para favorecer a aprendizagem das ciências naturais), a utilização da construção do conhecimento em espiral, tratando as mesmas temáticas em graus crescentes de complexidade, identificando relações, falhas e avanços, através de uma metodologia de investigação-ação.[137]

Por seu lado, Jerome S. Bruner, reconhecido pela sua enorme influência no ensino das ciências naturais, apresenta um curso de ciências sociais em torno de três questões: o que é propriamente humano nas pessoas? como empreenderam este caminho? como podemos chegar a compreender o desenvolvimento da humanidade? Pela investigação, consulta de fontes, reflexão e o apoio de materiais curriculares, pretende desenvolver as habilidades dos alunos para se consciencializarem do potencial do ser humano, recorrendo a modelos práticos para que possam analisar o mundo em que vivem.[138]

Mais recentemente, tem havido um interesse crescente nas questões da interdisciplinaridade e da integração curricular, em que a relevância é um princípio organizador fundamental, a partir do qual surge um «currículo emergente», que assoma acima da parcelarização disciplinar. Este tipo de

---

[136] Celestin Freinet. *La méthode naturelle*. 3 v. (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1968-69).

[137] Jean Rudduck & Lawrence Stenhouse. *An education that empowers: a collection of lectures in memory of Lawrence Stenhouse* (Clevedon: Multilingual Matters, 1995).

[138] Jerome S. Bruner. A Man: *A Course of Study* (Washington, DC: National Science Foundation, 1965). No desenvolvimento do currículo, na sua estrutura e forma, discute três técnicas pedagógicas ou forças humanizadoras: contrastar, usar jogos e estimular a autoconsciência sobre suposições. Os temas abrangem o fabrico de ferramentas (a partir de uma abordagem filosófica, da infância prolongada do homem ao desejo de explicar, com o objetivo de explorar como as ferramentas afetaram a evolução do homem), a linguagem (o que é comunicação, as características de *design* de uma linguagem, arbitrariedade, aquisição e o papel da linguagem na formação das características humanas) e a organização social (natureza da estrutura de uma sociedade, os papéis desempenhados pelas pessoas e a visão do mundo de uma sociedade).

abordagem ao currículo foca-se na possibilidade de organizar a lecionação de modo a estabelecer ligações entre os conteúdos e a vida das pessoas, as ideias e os acontecimentos exteriores à escola, através de um conjunto de modelos de ensino diverso que trazem o mundo para a sala de aula e, muitas vezes, em viagens, visitas, trabalhos de campo, levam a escola ao mundo. Deste modo, o ensino transforma-se em educação e opera na família, no futuro, na preparação para o trabalho, até chegar a atingir as próprias condições sociais e políticas de cidadania.

Sebarroja (2017) destaca, neste campo, o trabalho de Bean, de Torres e de Zabalza. Bean (2005) refere que o currículo integrado autêntico é o que nasce dos interesses e preocupações dos alunos. Para tal, há que ter em conta a importância dos princípios ou contextos organizativos que abarcam os problemas importantes e fazem a ligação do currículo ao mundo externo à escola e propõe que a integração tenha em conta experiências, o social, os conhecimentos e o desenho curricular.[139] Torres (1994) assume a dificuldade de tempo e os custos económicos na elaboração de projetos integrados e aposta em propostas mais concretas e delimitadas, de integração de Unidades Letivas, em que um determinado número de áreas de conhecimento ou de disciplinas se trabalham globalmente durante um determinado tempo.[140]

Zabala Vidiela (1999) propõe a globalização por áreas (de estudo) principais, de modo a fomentar a motivação, apresentar o objeto na sua complexidade e ser possível desenvolver um processo de análise sobre questões centrais como: que interrogações coloca o conhecimento e a intervenção na realidade, qual a delimitação do objeto, que identificação dos instrumentos conceptuais e metodológicos é possível. Do mesmo modo, sugere uma reflexão sobre a forma como o conhecimento disciplinar pode, ou não, levar ao conhecimento (parcial) e como os diferentes contributos

---

[139] J. A. Beane. *La integración del curriculum* (Madrid: Morata/Ministério de Educación Y Ciencia, 2005); cit. apud Sebarroja, *Pedagogías*, 218.

[140] Jurjo Torres. *Globalización y Interdisciplinaridad*: *el currículo integrado* (Madrid: Morata, 2012). Para tal, é necessário fazer um diagnóstico e, depois, é elaborado um *design*, definidas as metas educativas e quais os tópicos a investigar e, então, elaborado um plano de investigação, que elenca os recursos e os materiais necessários e agrupa os alunos. Tem importantes exigências organizativas, em torno do espaço e do tempo alocados, a revisão do papel do professor, as competências prévias dos alunos (por exemplo, para a redação e apresentação das conclusões). Parece-nos que a avaliação também tem de ser profundamente adaptada.

podem favorecer uma reconstrução da visão global, ampliada, e a forma como isso favorece as estruturas de memorização.[141]

De qualquer modo, convém distinguir as várias possibilidades integradoras dos currículos, já que não é a mesma coisa uma curricularização multidisciplinar (interação entre vários saberes, no contexto do pensamento complexo proposto por Morin), interdisciplinar (interação entre campos do saber, no reconhecimento da identidade disciplinar de cada um, com diversos graus de interação, sob domínio de uma das disciplinas) ou transdisciplinar (como são os centros de interesse, sob uma perspetiva educativa que considera a escola uma comunidade de aprendizagem, onde as pessoas aprendem umas com as outras e a investigação surge como um intercâmbio de processos ou uma conversa cultural que busca o sentido das coisas e dos acontecimentos). Embora suponha um não pequeno número de dificuldades, para melhorar a qualidade da aprendizagem e da experiência escolar, há que utilizar diversos tipos de texto e de meios, apelando a competências e interesses diversos nos alunos (visual, artístico, gestual, multimédia, dramático, performativo...) dando conta da complexidade e da beleza do mundo, da inter-relação dos seus problemas cuja complexidade exige respostas coordenadas, também complexas, pois, como conclui Sebarroja (2017), a evolução social exige que a aprendizagem se relacione com os dispositivos de comunicação e a sua avaliação crítica, «comunicar usando formas sistémicas ou holísticas de compreensão» e «experiências de aprendizagem que problematizam a realidade».[142]

De um modo um pouco diverso também as chamadas «pedagogias sistémicas» têm procurado evitar a lógica disciplinar e o fracionar sistemático e consentido do conhecimento. Os seus antecedentes são bastante próximos das pedagogias do conhecimento integrado e invocam o método socrático na forma como a aula é um diálogo e uma conversação permanente que permite compreender o que sabe e interroga o outro. Rousseau também está presente, ao destacar a singularidade da infância como período diferenciado da vida, que necessita uma intervenção específica e intensa[143] e assim também Pestalozzi, ao propor os princípios naturais

---

[141] A. Zabala Vidiela. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo* (Barcelona: Graó, 1999); cit. apud Sebarroja. *Pedagogías*, 218.

[142] Sebarroja. *Pedagogías*, 225-226.

[143] Cf. Rousseau. *Émile*.

que regulam o funcionamento da mente humana e o processo de construção do conhecimento, pela atividade vital[144].

A Escola Nova insistirá sempre na educação pelos interesses, necessidades e processos de desenvolvimento da infância, procurando, para isso, uma base teórica e uma consistência metodológica que ainda hoje não foi ultrapassada. Neste âmbito, além dos autores já citados, vamos encontrar, ainda, Ferrière, o inventariador da Escola Nova, o qual, a partir de uma formação sociológica e uma intensa atividade intelectual no âmbito da politologia, estuda, mais tarde entregue à psicologia do desenvolvimento e à psicologia social, uma proposta operativa baseada na relevância educativa da consciência coletiva e do sentido de pertença a uma coletividade, onde hierarquia, liderança e a distribuição de tarefas na comunidade educativa têm um papel central. No seu pensamento surgem as leis naturais do progresso espiritual, individual e social, assim como a promoção da autonomia dos alunos, numa perspetiva de desenvolvimento moral.[145]

Na reivindicação de uma abordagem educativa sistémica surge também a influência de Tolstoi, que tem como elemento central do processo de ensino o amor do professor pelos seus alunos, revisto em Freire através da educação emancipadora, que é um ato de amor, e de Montessori, que contribuiu com o estudo científico da infância (psicologia, biologia e medicina como instrumentos de um desenvolvimento global: motor, sensorial, linguístico, social, científico) e de Decroly (o princípio da globalização do ensino).

Também não lhe é estranha a visão de liberdade infantil, radicalmente entendida, a educação para as crianças ditas «desfavorecidas», que é presidida pela confiança, o respeito e o amor à infância (J. Korazac), assim como o ensino não diretivo, centrado no aluno, que recorre ao método terapêutico de Carl Rogers, em que o professor surge como um facilitador da mudança, pela disponibilidade da relação pedagógica. Rogers, que considerava os seres humanos dotados de capacidade latente e manifesta, de se compreender a si mesmos e de resolver os seus problemas de modo suficiente para conseguir a satisfação e a eficácia necessárias a um funcionamento adequado[146], indica o educador como um acompanhador, uma

---

144 Johann Heinrich Pestalozzi. *Comment Gertrude instruit ses enfants* (Paris: Hachette, 1898/2012).

145 Adolphe Ferrière. *L'École active* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1946).

146 Cf. Carl R. Rogers. *Psicoterapia y relaciones humanas*. 2 vols. (Madrid: Afaguara, 1967), Volumen I, 28.

presença intensa de escuta e de empatia, que permite relacionar a educação com o afeto e o pensamento dos alunos, respeitando-os, sem limitar a sua liberdade de expressão.[147] Esta linha de influência é recolhida através da liberdade e da atividade acordadas ao aluno, a ligação destas à vida, para a promoção da aprendizagem com sentido e a valorização da autenticidade e da empatia nas relações pedagógicas.

A dimensão em que as pedagogias sistémicas mais se destacam das pedagogias integrais é na forma como lidam com o contributo das teorias construtivistas e de como estas enriquecem a integração dos Direitos da Criança na prática pedagógica, num diálogo com as bases da Educação Nova. Assim, não só se recolhem as descobertas de Piaget sobre o desenvolvimento intelectual e as estruturas cognitivas, na relação da criança com o meio e a forma como esta o representa internamente (a construção do real), mas também a perspetiva sociocognitivista de Vygotsky.[148] Deste diálogo nasce a tónica colocada na forma «como se aprende», na importância do conhecimento prévio e da funcionalidade, significado e coerência interna do discurso e da tarefa proposta.

Do construtivismo, a abordagem sistémica – que colige muitos contributos, talvez demasiados – progrediu para as neurociências, que hoje procuram iluminar a atividade humana quotidiana e as suas necessidades, no reconhecimento das estruturas biológicas que permitem a atividade intelectual complexa e a integração das experiências. Da arquitetura cerebral talvez a mais conhecida seja a que tem a ver com o funcionamento da memória e, de um modo geral, com o estudo dos processos de aprendizagem, domínios da cognição em que é possível utilizar o método experimental, como sejam os mecanismos de recompensa, o papel do prazer e da punição, o reconhecimento de estímulos, nomeadamente os necessários às relações humanas, mas também os efeitos do uso das tecnologias da informação ou os mecanismos base usados na comunicação.

---

147 Carl Rogers. *Tornar-se Pessoa* (Lisboa: Moraes Editores, 1961/1977).

148 De entre uma obra imensa, Jean Piaget. *La construction du réel chez l'enfant* (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1937) e para uma perspetiva global, Jean Piaget & Bärber Inhelder. *La Psychologie de l'enfant* (Paris: PUF, 1966). Para conhecer Vygotsky: Lev S. Vygotsky. *Linguagem e pensamento* (São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005) e Lev S. Vygotsky. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes* (Cambridge, MA: Harvard University Press,1978).

Finalmente, destacaríamos a influência da Teoria dos Sistemas[149] e a abordagem sistémica das unidades complexas: organização (relação entre as partes) e estrutura (conformação especial das unidades à ação conjunta). Os sistemas humanos são autopoiéticos, isto é, capazes de autorregulação e, em caso de perturbação, podem conseguir um novo equilíbrio que sustenta a organização[150].

No caso da escola, a abordagem sistémica transporta a vantagem da articulação entre as realidades micro (sala de aula, escola) e macro (sistema educativo, políticas de educação, políticas sociais, economia). Recordando-nos que na análise dos problemas educativos,

> Uma das razões mais óbvias para o seu fracasso é que as peças do puzzle não se encaixam, seja porque algumas estão enferrujadas ou porque outras estão fora de jogo.[151]

A complexidade, em si mesma, deve ser entendida a partir de três princípios: diversidade, auto-organização (determina os parâmetros de autonomia que o desenvolvimento de pessoas, organizações e projetos necessita e constitui as margens de liberdade para a sua evolução) e, ainda, a cooperação. A questão da cooperação é importante, pois tal como as células se unem em tecidos e os tecidos em órgãos, a condição social da pessoa abre possibilidades enriquecedoras de solidariedade e cooperação que é preciso potenciar, vencendo o individualismo e a competição, culturalmente tão arreigados. Neste sentido, a pedagogia sistémica apela à abertura ao coletivo e ao contexto, à procura da ordem na complexa mistura de experiências conscientes e inconscientes que as pessoas vivem, às experiências internas (afetivas, criativas, imaginativas) e à averiguação dos porquês relativamente ao que nos acontece, uma promoção da educação pela empatia, a escuta, o respeito e a aceitação, melhorando a conexão entre todos os membros da comunidade educativa através da ajuda e do apoio mútuos, das relações e da vida em comum.

---

[149] Sebarroja. *Pedagogías*, 181, indica L. V. Bertananffy. «An outline of general system theory», *British Journal for the Philosophy of Science* 1(2) (1950), 134-165.

[150] Como os processos de assimilação e de acomodação identificados por Piaget na construção das estruturas cognitivas, perturbadas por um estímulo novo e em vias de uma nova equilibração. Também é visível na evolução das línguas e das práticas comunicativas e a sua adaptação/relação com a emergência de novas práticas sociais e mentalidades.

[151] Sebarroja. *Pedagogías*, 182.

Neste último sentido, a pedagogia sistémica também é devedora de Bauman (2005) e a sua reflexão sobre a sociedade líquida, cambiante, incerta, e o modo como expõe a precariedade e a fragilidade dos vínculos humanos de uma experiência marcadamente individualista. A aceleração a que está sujeita promove a insegurança e a confusão, também decorrente da perda de um modelo universal, obrigando os indivíduos a identidades frágeis, porque flexíveis e versáteis em resposta às mutações a que se enfrentam continuamente. Ou, como é difícil «seguir siendo humano en condiciones inhumanas», pois, como «o grande sociólogo italiano Alberto Melucci costumava dizer que "estamos infetados pela fragilidade de um presente que exige alicerces firmes onde nenhum existe"»[152]. É preciso dar aos mais jovens sentido e para promover um ensino que seja realmente «prático», há que promover uma «abertura da mente», longe de modas passageiras, cheias de fraqueza e vulnerabilidade, e todo um sistema de relações, de interpelações e de aproximações culturais é necessário para isso.[153]

No contexto das pedagogias que promovem a integração encontramos ainda o contributo das inteligências múltiplas, que se orientam para a procura de uma racionalidade que não seja, apenas, racionalista e do domínio tecnocrático sobre a cultura, assim como a divisão tradicional entre trabalho manual e trabalho intelectual: «Vemos aparecer conceitos como o sentimento e a razão, o coração e o cérebro, aparentemente tão fortemente opostos como se um pertencesse à oposição e o outro ao partido no poder.»[154]

De facto, pode parecer anedótico, mas esta dicotomia – artificial e intelectualista – aparece refletida nas ideologias partidárias da educação, com a direita a investir – provavelmente saudosa das teorias que associavam o nível de QI à genética e viam a inteligência como fixa, sem interação com o meio – na defesa de uma escolarização da inteligência descontextualizada e unidimensional, racional-intelectual, de saber objetivo e quantificável, excluindo a sua multidimensionalidade e o seu diálogo com as emoções.

Tal convicção levou à construção de currículos precocemente centrados no predomínio da ciência natural, da lógica e da matemática, também na ignorância dos princípios da docimologia e, portanto, julgando

---

[152] Zygmund Bauman. *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo* (Barcelona: Paidós, 2013), 16, 28.

[153] Bauman. *Sobre la educación*, 31.

[154] M. Moreno. «Sobre el pensamiento y otros sentimientos», Cuadernos de Pedagogía, 271 (1998): 12-20; cit. apud Sebarroja. *Pedagogías*, 251.

os conhecimentos adquiridos nestes domínios mais objetivamente avaliáveis. Deve-se também a uma conceção materialista da educação – transformada em instrução – baseada no condutismo, nos programas de condicionamento e nas «máquinas de ensino», tal como Skinner as defendeu, muito úteis quando se aspira a substituir os professores por programas de computador. Depois, a «educação» é remetida para as famílias, sem consideração pelas diferenças nas suas condições sociais, económicas e culturais para o fazer.

No entanto, desde Spinoza que se rompeu com a dicotomia corpo-mente e já Herbert Spencer propunha uma educação articulada entre as dimensões intelectual, moral e física da pessoa, em torno da questão: como se deve viver? Esta questão permanente aponta para a necessidade de tratar tanto o corpo como a mente, para se usar a felicidade que vem de uma relação próxima e respeitosa com a natureza, para se aprender a comportar como cidadão, para se aproveitar as faculdades em benefício próprio e dos outros. Esta pergunta encontrou algumas respostas pertinentes no Relatório Delors (1996).[155] A Comissão – da qual fez parte Roberto Carneiro – partiu de um conjunto relevante de tensões/dicotomias marcantes da cultura na transição do milénio: global/local, universal/individual, tradição/modernidade, curto prazo/longo prazo e a necessidade de equilibrar a tendência marcadamente competitiva da cultura, da economia e da educação das últimas décadas, com os objetivos de equidade de oportunidades, assim como de encontrar resposta para o aumento exponencial do conhecimento e da sua divulgação, com a capacidade humana para o assimilar. Um conjunto particularmente feliz de reflexões surgem em torno da dicotomia espiritual/material, uma vez que as tradições e as convicções, assim como o desenvolvimento moral que promovem, são aquilo que une as pessoas, mas também o que mais as separa. Uma questão tornada crucial no contexto da globalização porque revelou a grande diversidade de práticas e de crenças dos povos e dos indivíduos, apelando a um esforço acrescido de respeito pelo pluralismo.

Como é conhecido, o Relatório Delors afirmou-se pelos quatro pilares para a educação: aprender para conhecer, aprender para fazer, aprender para ser e aprender para viver juntos. O Relatório baseou-se numa visão mais humanística, e menos direcionada pela economia de mercado, da

---

[155] Jacques Delors, org., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty-first Century* (Paris: UNESCO, 1996).

«educação como um bem público com um papel fundamental a desempenhar no desenvolvimento pessoal e social», oferecendo aos sistemas educativos os instrumentos para «torná-los mais significativos, flexíveis e justos, com base nos quatro pilares da educação»[156].

Draxler (2010) lembra o contexto em que o Relatório foi escrito, quando estavam já a ocorrer importantes mudanças no pensamento educacional e no desenvolvimento de políticas de educação. Mostra – como se verá também ao longo deste trabalho – que a visão dominantemente humanística e holística dos anos sessenta e oitenta cedeu passo a uma visão predominantemente utilitarista baseada no desejo dos «policymakers» de construir capital humano, pelo que o valor da educação se expressou em «"Taxas de retorno" sobre o investimento (público e privado) e ajudou a reforçar uma visão fortemente capitalista e produtivista do valor da educação». Em contrapartida, o Relatório «proclamou uma visão profundamente humanista da educação como um processo holístico, ligando a aquisição de conhecimento à prática, e equilibrando a competência individual com a coletiva. Propõe uma visão fundamental e idealista da educação muito mais ampla do que a economia».[157]

O Relatório também recebeu algumas críticas, sobretudo sobre aquilo que não conseguiu alcançar, ao manter uma lógica convencional de preparação para o futuro, sem integrar a capacidade de agir sobre o presente, e ignorar os mecanismos que os sistemas de ensino e as escolas necessitam para se libertar dos processos burocráticos. Ou ideologicamente, por pretender basear-se no humanismo utópico do Relatório Faure, de índole liberal social-democrata, e na sua aprendizagem ao longo da vida – por alguns também entendida como uma subversão da escola e da educação, mais virada para o controlo – permanente – da pessoa do que a sua autonomização adulta – propondo um discurso escolar centrado na social-democracia liberal. Do mesmo modo, alguns autores acusaram-no de se preocupar em exclusivo com o fenómeno da globalização e do desenvolvimento económico e tecnológico.[158]

---

[156] N. Burnett. «The Delors Report: A guide towards education for All», *European Journal of Education*, vol. 43, n.º 2 (2008), 181-187; cit. apud Sobhi Tawil & Marie Cougoureaux. «Revisiting Learning: The Treasure Within. Assessing the Influence of the 1996 Delors Report». UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers (Paris: UNESCO, 2013), 4.

[157] A. Draxler. «A World of Reports?», *Norrag News*, n.º 43 (2010), 32-35.

[158] Tawil & Cougoureaux. «Revisiting Learning», 6-8.

Ainda assim, o Relatório promoveu um intenso debate em muitos países e os seus pilares ainda são referência, tanto para numerosas propostas educativas como na construção de políticas educativas. Possivelmente a sua visão será quase tão resistente ao tempo como as ideias de Dewey, Freinet ou Freire, que integra, e as bases sobre o desenvolvimento da inteligência, construtivistas e colaborativas, que foi buscar a Piaget e a Vygotsky.

De facto, a reflexão sobre a inteligência no século XXI tem prosperado em torno das perspetivas cooperativas da aprendizagem que se inspiraram em Dewey (que teremos oportunidade de explorar mais em detalhe neste trabalho), assim como uma releitura da Escola/Educação Nova. Em Ferrière encontramos a defesa do espaço físico e humano otimizado para a ação global sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, facultando experiências que valorizem a atitude crítica e a liberdade, na comunidade/coletividade democrática que é a república escolar. A Freinet vamos buscar a ideia de que a inteligência não se desenvolve num circuito fechado, como o pensamento escolástico, da cultura abstrata da informação verbal memorizada, independente dos demais elementos vitais e à margem da realidade.

Por seu lado, Piaget e a sua teoria genética ensinaram-nos que a chave para o conhecimento e a promoção do desenvolvimento da inteligência não é a sua medição/comparação, mas a explicação dos mecanismos de funcionamento e construção da inteligência. A psicologia genética considera o desenvolvimento cognitivo como um incremento ou um progresso da capacidade de o sujeito compreender, explicar e predizer o funcionamento do mundo que o rodeia. O sujeito é portador de uma predisposição para criar ativamente sentido no mundo – em inter-relação com o meio – e tanto de origem cognitiva como emocional. Assim constrói, a partir dos estímulos do meio, uma representação mental da realidade, em esquemas que, por sua vez, induzem o comportamento.

Estes pressupostos teóricos oferecem às políticas educativas um contributo importante relativo ao *design* dos currículos, tanto ao nível da formulação dos objetivos como da sequenciação dos conteúdos, e ao nível dos métodos, modelos de instrução e de avaliação que têm em consideração formas otimizadas de aprendizagem e compreensão da realidade, como resultado da atividade construtiva sobre os objetos desencadeada no aluno e de como o ensino pode fomentar o desenvolvimento progressivo do pensamento lógico. Dentro deste âmbito, assinale-se o trabalho

de Perret-Clermont (1984) sobre o conflito sociocognitivo e de como na equação o conflito sociocognitivo interpessoal (gerado pelas tutorias entre pares) se repercute na estrutura cognitiva dos sujeitos, gerando conflito cognitivo individual.[159]

Vygotsky, por seu lado, mostrou a importância do contexto e introduziu o conceito de *scaffolding* e de desenvolvimento proximal (distância entre o nível de desenvolvimento real – capacidade de resolver de forma independente um problema – e o nível de desenvolvimento potencial, determinada através da resolução de um problema por via da guia de um adulto ou da colaboração com outra criança mais capacitada) expondo como a cooperação, pela presença do «outro», constitui um importante mecanismo de desenvolvimento intelectual, claramente ilustrado pela influência das tutorias entre alunos com competências díspares.

O investigador soviético considerava que o desenvolvimento humano resultava de uma síntese entre maturação orgânica (evolução biológica) e história cultural (desenvolvimento histórico), agindo esta última através da relação do sujeito com as pessoas do seu meio. Na sua perspetiva, o desenvolvimento da pessoa, e o ensino e a aprendizagem, são interdependentes e a participação em atividades educativas como aprender a ler, escrever e contar comporta novas formas de psiquismo, nomeadamente ao nível da função simbólica.[160] Assim, a introdução de conteúdos procedimentais nos programas e nas práticas educativas é relevante, pois estes facultam a incorporação de instrumentos e de procedimentos – numa imitação da vida real – que facilitam ao aluno o acesso aos bens culturais da sociedade. A educação tem a finalidade de desenvolver as pessoas para que se tornem competentes nesse contexto social.

O contributo de Bruner, a que voltaremos, e a sua incorporação da perspetiva de Vygotsky, pode resumir-se a partir do conceito de psicologia cultural e, também, do papel da narrativa na construção do pensamento e da cultura. Para Bruner, os sistemas simbólicos partilhados que os indivíduos usam na construção do significado estão ligados à emergência da cultura e à capacidade de adaptação e funcionamento humanos, isto é,

---

[159] Anne-Nelly Perret-Clermont. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (Berne: Peter Lang, 1979).

[160] Cf. Ignasi Vila Mendiburu. «Lev S. Vygotsky; la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación», in J. Trilla, coord. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Barcelona: Graó, 2007), 221.

modos tradicionais de viver e de trabalhar em conjunto. A diferenciação humana tornou-se possível quando,

> a cultura se tornou o fator principal na configuração das mentes dos que vivem sob a sua influência. Produto da história mais do que da natureza, a cultura tornou-se agora o mundo a que temos de nos adaptar e o estojo de ferramentas para tal fazer. [...] sem o papel constituinte da cultura, somos monstruosidades inexequíveis [...] animais incompletos ou inacabados, que só se completam a si próprios através da cultura.

Tal facto torna impossível que se pense cientificamente sobre o seu humano sem o considerar parte de um «nós», pois «"não existe uma natureza humana, independentemente da cultura". Através da participação na cultura, o significado torna-se público e partilhado.» É na partilha dos discursos que se negoceiam os significados, as diferenças, as interpretações que construirão a mente de cada um nesse esforço coletivo.[161] Assim, Bruner resume com imensa clareza aquilo que a pedagogia não só tem a oferecer às políticas públicas de educação, mas aquilo que essas políticas devem ser nas sociedades democráticas:

> a educação *é* arriscada, pois, alimenta o sentido da possibilidade. Mas o fracasso em apetrechar as mentes com as destrezas no entender, no sentir e no agir dentro do mundo cultural não significa apenas a pontuação zero a pedagogia. Corre o risco de criar a alienação, a desobediência e a incompetência prática. E tudo isto mina a viabilidade de uma cultura. [...] a educação não se limita a um simples assunto técnico de processamento de informação bem administrada, nem mesmo à mera questão de aplicar nas aulas «teorias de aprendizagem» ou usar os resultados da «prova de realização» centrada no sujeito. *A educação é uma complexa procura no sentido de ajustar a cultura às necessidades dos seus membros e de ajudar os seus membros e seus modos de conhecer às necessidades da cultura*.[162]

---

[161] Jerome S. Bruner. *Actos de Significado* (Lisboa: Edições 70, 1990), 28-30. Bruner cita Clifford Geertz. *The Interpretations of Culture* (New York: Basic Books, 1973). E ainda, Jerome S. Bruner. *Para uma Teoria da Educação* (Lisboa: Relógio d'Água, 1966/1999).

[162] Bruner. *Cultura da educação*, 70. Sublinhado nosso.

3. O debate pedagógico contemporâneo

> A educação [...] tem sempre consequências na vida daqueles que por ela passam. [...] essas consequências são instrumentais na vida dos indivíduos, [...] são instrumentais para a cultura e para as suas diversas instituições. [...] A educação, por muito gratuita ou decorativa que pareça ou pretenda ser, fornece capacidades, formas de pensamento, de sentimentos, de falar, que podem mais tarde ser transacionadas por «distinções» nos «mercados» institucionalizados da sociedade. Neste sentido mais profundo, pois, a educação nunca é neutra nem isenta de consequências sociais e económicas. Por muito que se clame o contrário, a educação é sempre política, no sentido mais amplo do termo.[163]

A História da Educação está marcada por um conjunto de ciclos pedagógicos e políticos que forjam as ideias de um dado ecossistema, no qual as dimensões mega e micro são convocadas na construção de um corpo teórico capaz de gerar uma práxis interventiva. Assim aconteceu durante o século XX, e persiste neste outro, habitado por nós. Para o mundo ocidental, o trauma da II Guerra Mundial e os horrores dos campos de concentração, o colapso da esperança transformadora que poderia advir da revolução soviética e o aburguesamento das democracias, trouxeram uma transformação de mentalidades que favoreceu o aparecimento das pedagogias não institucionais. Estas surgem como meio sociopolítico de oferta de esperança, radicada exclusivamente na bondade natural dos seres humanos libertos da repressão e que procuram novas formas de vida, mais felizes e mais livres:

> A procura de uma explicação para a imensa maldade que tornou possível a destruição humana maciça da guerra, dos campos e do *gulag* fez-nos pensar na necessidade de uma nova cultura que permitisse a expressão do melhor do ser humano que a civilização havia transmutado em barbárie. Por outro lado, a traição autoritária e burocrática sofrida pela revolução soviética abriu as portas à procura de formas de relacionamento e de organização social mais livres, flexíveis e abertas à criatividade. Por último, as democracias ocidentais usam os aparelhos

---

163 Bruner. *Cultura da educação*, 47.

do Estado em benefício das classes que detêm o poder e usam-nas para enganar e subjugar as classes populares.[164]

Do mesmo modo, os acontecimentos vividos desde a crise da *subprime*, em 2008, parecem começar a questionar mais amplamente as propostas neoliberais e neoconservadoras em matéria de educação, já que o ditame do mercado sem regulação não parece favorecer a coesão social nem resolver os violentos problemas decorrentes da crescente desigualdade. Estas problemáticas, como outrora as marcas da guerra, promovem a procura de ferramentas pedagógicas que traduzam o ambicionado estado de ânimo.

Montessori, que acreditava na capacidade de cada criança se desenvolver e aprender, introduziu a ideia de trabalho, também para as crianças mais pequenas, e provocou uma revolução no seu atendimento através do cuidado estético do ambiente, da utilização de mobiliário e de materiais adaptados ao seu tamanho, que favorecem a livre iniciativa (autoeducação) e o compromisso com o seu cuidado. Queria que as crianças se desenvolvessem ao máximo, num ambiente estruturado e motivador, com disciplina e liberdade, certamente uma proposta que ainda hoje é significativa. Também deveríamos recuperar a sua ideia de família como unidade natural para a nutrição e proteção da criança, a par da escola, que fornece os serviços e a coordenação para potenciar a função educativa da família, fomentado, por reuniões e encontros frequentes, padrões educativos comuns e um conhecimento profundo dos alunos. Via na educação a construção de um mundo sem muros nem barreiras: «A nova educação deve destruí-los e mostrar um horizonte livre. A nova educação é uma revolução. Uma revolução não violenta: se for bem-sucedida, as revoluções violentas tornar-se-ão impossíveis.»[165]

Hoje, desacredita-se ideologicamente a escola como um espaço de aceitação e de acompanhamento não competitivo dos alunos rotulando este tipo de conceção como uma escola irrelevante – temos presente como singrou numa parte da sociedade portuguesa a questão do «eduquês» – onde não há nem esforço próprio, nem respeito pela sociedade adulta, e

---

[164] Josep M. Puig Rovira. «Alexander S. Neil y las pedagogías antiautoritárias», in Trilla, J., coord. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2007, 157.

[165] Maria Montessori. *Ideas generales sobre el método* (Madrid: CEPE, 1994); cit. apud Maria Pla Molins, Elena Cano García & Núria Lorenzo Ramírez, «Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica», in J. Trilla, coord., *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Barcelona: Graó, 2007), 69-94, 92.

todas as atividades – inerentemente relutantes à avaliação padronizada e massificante – não passam de brincadeiras. Mas os proponentes de uma escola para os alunos sempre tiveram presente que

> é impossível basear toda a educação no interesse, que a educação do sentimento do dever se encontra muitas vezes em contradição com o interesse da criança, em particular com a forma como esta entende este interesse. [...] impõe-se a educação de um ser resistente e forte, capaz de executar até mesmo um trabalho desagradável e aborrecido, se o requer o interesse da coletividade.[166]

A pedagogia da cooperação e da inclusão é, também, uma pedagogia do esforço, da força de vontade, de uma exigência não apenas académica, mas humana, da qualidade das relações sociais que se estabelecem e das ilações morais que daí se extraem, sem complacência, que visa um ideal de desenvolvimento humano, mesmo que não seja possível alcançá-lo na totalidade.

Como afirma Jean Vial (2015), as sociedades ocidentais procuram «levar a cabo as reformas desejáveis entre uma realidade pedagógica eficaz e um ideal de educação democrática». Tal como o autor indica, a História não espera, já que, sob os nossos olhos – surpreendidos, atentos, encandeados pela velocidade – está a acontecer uma revolução científica e técnica, que (nos) altera profundamente, e perturba «o nosso poder, o nosso saber, a nossa forma de pensar e de viver».[167] A difusão massiva de informação, a sua progressiva desinstitucionalização, a alteração da conceção de verdade, mesmo de verdade científica, que deveria ser objetiva, na sua provisoriedade mas, ainda assim, segura, transforma a nossa relação com a realidade e a nossa conceção do mundo, encurtando espaços e aumentando a dimensão dos problemas, sob o efeito da globalização económica e cultural.

E, mesmo com um uso reduzido, ou um mau uso, a própria escola foi penetrada pela cibernética e pela informática. O acesso que alunos e professores têm às fontes de informação, disponibilizada pela internet, tem também um efeito de personalização da educação, e esta tem lugar no

---

[166] Makarenko. *Poema pedagógico*, 110-111; cit. apud Jaume Trilla Bernet «Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas», in J. Trilla, coord. (2007) *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Barcelona: Graó, 2007), 135.

[167] Jean Vial. *Histoire de l'éducation* (Paris, PUF, 2015), 118.

quadro de uma massificação ainda não totalmente controlada e de uma mundialização dos quadros pedagógicos e políticos da educação, e que agora não é levada a cabo pela peregrinação dos grandes pedagogos, mas pelas políticas europeias (Erasmus, por exemplo) e pelas organizações globais, com maior ou menor legitimidade (UNESCO, Banco Mundial, FMI, OCDE). Também as super-empresas dos bilionários das tecnológicas e as suas fundações, como a Microsoft, a IBM e a Google, são novos *players* na alta roda das políticas de educação, promovendo e influenciando através dos seus produtos digitais e fazendo pressão para abrir os grandes mercados estatais das escolas. Como refere Vial (2015), «de facto, as instituições de ensino são tributárias do meio político, social, cultural e económico. A sua reforma depende de uma solução global que pressupõe trabalhadores conscientes e eficazes, cidadãos generosos e ativos, autónomos e otimistas»[168].

Este grande projeto das sociedades abertas e livres continua em construção e o curso do tempo tem-no posto à prova. As ciências humanas esforçam-se por recuperar as grandes marcas, revolucionárias e produtivas, dos pedagogos que marcaram a história da educação, com o seu conhecimento do mundo e a sua ancoragem no terreno. Mas,

> mais ainda do que o progresso dos métodos, o importante continua a ser a afirmação dos objetivos: virada para o futuro, a educação deve ajudar-nos a evitar rivalidades, crises, revoluções e guerras a que nos condenamos porque não sabemos como nos renovarmos na compreensão e na fraternidade. Em suma, precisamos de formar pessoas que sejam capazes de defender os seus direitos e assumir os seus deveres. Aqueles do homem de profissão, e, melhor ainda, os da sua profissão de homem.[169]

Com este trabalho procuraremos dar o nosso contributo para essa tão necessária, urgente e imensa tarefa. Como exige o esforço de tantos, certamente valerá a pena não ficar de fora da construção do futuro.

---

[168] Vial. *Histoire*, 118.
[169] Vial. *Histoire*, 118-119.

PARTE SEGUNDA

PROTEGER

Toda a experiência humana demonstra que *a educação* em qualquer sociedade viva *nunca é neutra*. Não basta, pois, dizer que precisamos cada vez mais de educação, como se esta fosse um processo autónomo regido pelas suas próprias leis e dedicado à liberdade humana. Devemos abandonar completamente a fé ingénua de que a escola liberta automaticamente a mente e serve a causa do progresso humano. Na verdade, sabemos que pode servir qualquer causa, que pode servir tanto a tirania como a vida. Pode levar homens e mulheres a pensar que são livres, mesmo se estiverem presos às correntes da escravidão. A educação é de facto uma força de grande poder, especialmente quando a palavra é feita para abranger todas as agências e processos organizados para moldar a mente, mas se é boa ou má depende, não das leis da aprendizagem, mas da *conceção da vida e civilização que lhe dá substância e direção*. No decurso da história, a educação serviu todos os propósitos e doutrinas inventados pelo homem. Se pretende servir a causa da liberdade humana, deve ser explicitamente concebida para esse fim.

George C. Counts,
Education and the Foundations of Human Freedom[170]

---

[170] George C. Counts. *Education and the Foundations of Human Freedom* (Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962), 53-54. Sublinhado nosso.

Capítulo II

Inovar para Incluir

1. Todos podem aprender

Tanto para os dirigentes políticos como para as famílias, e dos eleitores aos profissionais, vivemos numa sociedade em que a disponibilização de condições para **todas as pessoas poderem aprender** parece estar assumida, quaisquer que sejam a sua origem social e cultural, o seu nível económico, os seus talentos, as suas necessidades, os seus *deficits*, os seus excessos. Segregar, desistir, não atingir as competências escolares mínimas – que, na sociedade do conhecimento são competências de sobrevivência – não parece adequado nem aceitável.

Ainda assim, a escola sofre o impacto das **condições desiguais** em que as crianças acedem à escola e há, pois, que fazer um esforço concertado para se maximizar o potencial de aprendizagem de cada uma, tomando a diversidade como um facto. Quanto evoluíram as salas de aula nas últimas décadas é uma questão crucial para um adequado entendimento das potencialidades e das dificuldades da instituição escolar que, cada legislador, cada dirigente escolar e cada professor, tem de se colocar continuamente, sob pena de a função da escola se esgotar no cuidado e guarda diário das crianças e dos adolescentes. De facto, as salas de aula monoculturais, da homogeneidade social, há muito que desapareceram, do mesmo modo que a tolerância ao insucesso se foi desvanecendo nas mentalidades.

Nos debates sobre a relação dos sistemas educativos com a **democratização das sociedades democratas liberais** – e no âmbito da recorrente tendência para se responder aos problemas de desenvolvimento dos países e das suas lutas políticas, sociais, económicas e meio-ambientais com soluções «educativas» – a tensão tem-se focado na relação inclusão-investimento-eficiência. É um dilema que oscila entre dois imperativos: a necessidade de igualizar os resultados para fornecer a todos as condições de uma «vida boa» e de elevar o nível global da população, também no sentido – às vezes, muito no sentido – de se melhorar a produtividade nacional e a competividade internacional; e o desejo de respeitar a liberdade de cada um de desenvolver o seu «capital humano», a par da ajuda a

dar àqueles que farão melhor uso dos recursos em função das suas capacidades e das suas competências.

O desafio da **diversidade** faz-se sentir, de um modo especial, na sala de aula, deixando o professor perante um conjunto complexo de dilemas, os quais nem sempre se resolvem pela adoção de melhores técnicas de trabalho. Estas, tão pouco neutras do ponto de vista político e ético, necessitam de uma reflexão e de uma intervenção alargada, ao longo de todo o sistema educativo, já que os problemas complexos não têm soluções simples.

Mas para cada docente, trata-se, de facto, de criar ambientes de aprendizagem culturalmente recetivos, onde todos aprendem, ambientes únicos, enquadrados numa diversidade de abordagens teóricas que tentam explicar como as pessoas aprendem e interagem entre si nas suas diferenças.[171] Sob este ponto de vista, as teorias psicológicas que surgiram do estudo dos processos cognitivos têm tido uma razoável influência, tanto política como prática[172].

Surpreendentemente, os estudos sobre os estilos de aprendizagem, as inteligências múltiplas, os ritmos e a influência da motivação, foram melhor recebidos na escola do que nas linhas de investigação e debate que se orientavam para questionar as aprendizagens propostas, a sua utilidade e a sua coerência, e se se adequavam às capacidades e ao conhecimento prévio dos alunos e às necessidades das sociedades. Ou seja, a forma como as aprendizagens curricularmente propostas são apropriadas, ou não, aos alunos, e a forma como estes lhes encontram utilidade ou inutilidade, têm sido muito menos explorado, apesar do crescente desinteresse manifestado

---

171 Ainda que hoje se reflita sobre a diversidade e se procurem meios de lhe responder, também é importante ter em conta a observação de Block e Hazelip (1995) – a partir da constatação de Benjamin Bloom quanto ao facto de a maioria dos alunos se tornar muito semelhante relativamente à sua habilidade para aprender, sucesso escolar e motivação para a aprendizagem, quando lhes são dadas as condições de aprendizagem favoráveis – que as diferenças em capacidade para aprender dominaram as crenças dos educadores e dos investigadores até ao início da década de 90 do século passado. Mas que, «no início da década de 1990, as crenças sobre os alunos e a sua semelhança na capacidade e na motivação para aprender, começam a ser reconhecidas. [...] Afinal, as crenças no potencial para aprender de praticamente todos os alunos, tal como os melhores alunos, oferecem a possibilidade da escolaridade para muitos alunos que outrora estava reservada para apenas uns poucos. Atenção a muitos e não a poucos tem um sentido moral» e os autores acham que devem ser centrais na reforma da educação e na sus reestruturação. J. H. Block & K. Hazelip, «Teacher's Beliefs and Belief Systems», in L. Anderson, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Columbia: Pergamon, Elsevier, 1995), 25-28, 28.

172 Também influenciaram as tomadas de decisão política com base em inferências, com uma aplicação muito pouco profunda e crítica, diga-se em abono da verdade, sendo frequentemente retiradas do contexto em que o estudo em causa foi feito.

por tantos dos aprendentes, até por aqueles cujas culturas familiares, altamente competitivas, os instam a avançar nos estudos. Comecemos, pois, pelas salas de aula.

1.1. As salas de aula

A inovação é um desafio tão próprio das salas de aula quanto dos contornos que assumem as políticas de educação, uma interface em que a problemática da diversidade, acolhida pela escola de massas, é relevante e desafiadora. Aos poucos, faz-se o caminho da inclusão e da inovação que esta exige e questiona-se o papel dos processos de avaliação das pedagogias e das políticas. Comecemos pelas salas de aula.

As escolas progrediram nas sociedades, tendencialmente, a partir de uma **cultura imaginária**, de uma classe média, mais idealizada do que real. Tal se deve não só aos séculos em que a sua frequência era suportada pelos filhos das classes educadas, mas pela homogeneização da cultura docente, construída a partir das práticas de formação inicial de professores. Para muitos dos docentes – não sendo, em Portugal, uma profissão bem paga e tendo um prestígio social variável dos meios rurais para os urbanos – essa formação significava a chave da mobilidade social. E a mobilidade social supõe, frequentemente, o abandono de uma cultura vista como indesejada, precária, fragilizadora, e a adoção de um novo discurso, valorizado e acarinhado.[173] Assim, os professores oriundos de uma classe social mais modesta ainda vincaram mais o discurso classe média da escola, sobretudo no 1.º ciclo (ou instrução primária), recusando a sua cultura de origem, provavelmente partilhada com a maioria dos seus alunos. Todas estas ambivalências influenciam a vida da escola e os seus resultados de aprendizagem. Perante a necessidade da inovação, historicamente, encontra-se nas críticas que lhe são dirigidas um cunho de ambivalência, já que, através da história:

> Ricamente ligada ao seu meio social, firmemente agarrada à tradição e ainda o meio de ideias e artefactos modernos, a escola flutua

[173] Trata-se de uma necessidade de «assimilação crítica» da cultura escolar que poderá reconciliar os professores com as suas origens culturais e, a partir daí, com os seus alunos de meios populares. Cf. Ana Benavente *et al.*, *Do outro lado da escola* (Lisboa: Editorial Teorema, 1987/1992), 16.

> paradoxalmente no seu oceano de forças sociais. É um berço de estabilidade social e o prenúncio da mudança cultural. Ao longo da história, os seus críticos acharam-na demasiada retrograda e demasiada avançada. Fica para trás nos tempos e não consegue acompanhar uma cadência simultânea.[174]

Parece, pois, que chegámos a um ponto em que os professores – e quem toma decisões que os afetam diretamente no seu exercício profissional – devem prosseguir no sentido de conhecer a diversidade e a sua estrutura e de, também, aprofundar o conhecimento sobre a forma **como os alunos aprendem em contextos reais** e, assim, poderem melhor identificar os modos de trabalho que levam os alunos a querer aprender. Esse conhecimento poderá mudar substancialmente a forma como usam a linguagem adequada para poderem acolher, interrogar, comunicar e transferir respostas e soluções para as perguntas dos seus alunos, sobretudo, facilitando a possibilidade de estes encontrarem, orientadamente, algumas das respostas. E os avanços tecnológicos, a tecnocratização da sociedade, as novas situações sanitárias em que as sociedades se estão a desenvolver[175], põem em cima da mesa as problemáticas associadas ao ensino à distância, à função da escola, às desigualdades de meios no acesso à educação.

---

[174] Também se coloca a questão das limitações à inovação que as escolas transportam e, ainda assim, da sua necessidade: «Sobre a Inovação: A eficiência é muito valorizada, mas os padrões de escolaridade, estabelecidos no início do século XIX, tornaram-se familiares e confortáveis, e queremos que os nossos filhos tenham uma educação que esteja em continuidade com a nossa. Assim, a maioria dos cidadãos é cautelosa em relação à inovação educativa. As pessoas gostam tanto do familiar como o criticam. Tendem a acreditar que os problemas atuais na educação são causados por mudanças entendidas como uma "redução dos padrões" e não porque o velho modelo confortável da escola pode estar um pouco enferrujado e desatualizado. A imagem bucólica da escolaridade é fragante em ambas as nossas sociedades. De facto, a sociedade mudou muito desde os tempos em que ficaram estabelecidos esses familiares e confortáveis padrões de educação, e muitas escolas ficaram gravemente fora de ritmo face às necessidades das crianças no mundo de hoje.» Os autores apelam ao «Responsible Parties», o envolvimento de pais, de membros da comunidade e de instituições, assim como da vida económica, para que se envolvam na resolução da inevitável controvérsia que acompanha a mudança numa instituição social fundamental como é a escola. Bruce Joyce, Emily Calhoum & David Hopkins. *The New Stucture of School Improvement. Inquiring Schools and Achieving Students* (Buckingham, PH: The Open University, 1999), 5, 7.

[175] Referimo-nos, em concreto, à situação de pandemia decretada pela Organização Mundial de Saúde em 11 de março de 2020, o confinamento a que obrigou e as implicações que tal medida sanitária teve no ensino e no desenvolvimento súbito de diversas «soluções» de ensino à distância.

Como referimos anteriormente, trata-se de um **saber técnico**, e a docência é uma atividade profissional levada a cabo por um adulto institucionalmente veiculado a uma profissão, logo, supõe e exige esse saber. Mas as práticas de ensino no contexto da diversidade mobilizam tantos fundamentos teóricos e empíricos que são uma oportunidade ótima para demonstrar quão importante os valores, a filosofia de vida e a perspetiva política do professor influencia decisivamente o seu percurso profissional:

> O ensino é simultaneamente um empreendimento prático e moral. Os professores são profissionais que têm grande autonomia nas suas salas de aula, que possuem conhecimentos que os seus alunos não têm, e a quem se permite tomar decisões que afetam a vida dos seus estudantes. Em consequência, os professores, como outros profissionais, têm responsabilidades éticas para com os seus alunos. [...] Consequentemente, os professores são responsáveis por demonstrar comportamentos como o respeito pela diversidade dos alunos, equidade na classificação e avaliação dos alunos, a recolha da melhor evidência possível para basear as suas decisões, e o respeito pela privacidade dos alunos.[176]

E há alguns valores que, por serem necessários à convivência comum e socialmente partilhados, inscritos, até, na tradição legislativa, são mais relevantes no contexto da escola: a questão da igualdade de oportunidades, por exemplo, e de como criar condições para todos os alunos poderem aprender e atualizar o seu potencial e a possibilidade efetiva de fornecer um tratamento justo e imparcial, o que nos levam até à equidade, à igualdade de oportunidades de acesso e à igualdade de oportunidades de sucesso. Conforme refere Cabral (1999), «chegar a reconhecer que o outro homem é um semelhante e comportar-se de acordo com esta realidade é elemento essencial do desenvolvimento moral.»[177]

---

[176] P. Airasian. «Classroom assessment», in L. Anderson, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (Columbia: Pergamon, Elsevier, 1995), 290-294, 294.

[177] Ruben Cabral recorda que (na igualdade) «na vida real dos homens, a inegável difusão do ideal de I. – mola real de inúmeros movimentos de transformação social – coexiste com a rareza de reivindicações de I. não apoiadas no interesse próprio. Profundamente marcados pelo egoísmo e exagerado individualismo, os homens mostram-se mais facilmente motivados pelo sentimento de serem vítimas de injustiça ou pela inveja perante a desigualdade que favorece outrem e que o invejoso pretende inverter em proveito próprio, do que pela implantação da justiça.» Cabral também explica que não há que confundir a igualdade com o igualitarismo, mas que se deve ter em conta as múltiplas diferenças entre seres fundamentalmente iguais – na medida em que todos somos humanos – para sancionar umas e

1.2. Os contornos da ação política sobre a escola

Recordemos com van Zanten (2014) que, mesmo limitando a análise a um intervalo de tempo, as políticas públicas de educação cobrem um domínio tão vasto que pode parecer ilusório propor uma síntese.[178] As reformas, e as incitações à mudança, aumentaram muito nas últimas décadas. Em primeiro lugar, tratou-se de uma vontade de aumentar o nível geral da instrução e de abrir o ensino secundário e o ensino superior a categorias mais desfavorecidas da população, graças a um conjunto de medidas, como a modificação dos processos de orientação e de seleção, o aumento dos apoios financeiros e a incitação à modificação das metodologias pedagógicas, nomeadamente através da implementação europeia do Processo de Bolonha. Há também uma preocupação maior com a dimensão educativa da escolarização e uma reflexão transnacional e supranacional sobre a sua formação para a cidadania, tanto a partir da OCDE como da União Europeia. Mas,

> a dificuldade em compreender as lógicas em questão nas decisões e os efeitos da sua imbricação no terreno alimenta discursos de carácter ideológico, reforça posições de retirada e de resistência na base e, em última análise, leva a desesperar da capacidade política de transformar as realidades educativas.[179]

---

eliminar outras, as injustas. Se a cada um não compete o *mesmo* lugar na sociedade, a cada um deve ser assegurado o *seu*. Ruben Cabral, «Igualdade», in *Polis. Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, 3 (Lisboa: Verbo, 1999), 402-403. Já Blais, Gauchet & Ottavi (2013) consideram que «a igualdade é a crença central das nossas sociedades e, ao mesmo tempo, é a exigência mais difícil de implementar. Trata-se tanto do princípio como do horizonte da democracia. O princípio afirma a igualdade de dignidade, a igualdade de liberdade de todos os indivíduos, e inverte radicalmente a antiga relação entre o indivíduo e o coletivo. [...] Uma sociedade livre é uma sociedade de iguais. A identidade da natureza entre os homens vai além e rejeita hierarquias herdadas e a fatalidade das pertenças sociais.» Ainda que as nossas sociedades de fundem sobre a igualdade, são atravessadas por inúmeras desigualdades, lembram os referidos autores, cuja legitimidade é cada vez mais incerta. «As tensões e a insatisfação caracterizam o trabalho da democracia, que não cessa de mudar constantemente as fronteiras das desigualdades legítimas, criando assim uma "dinâmica indefinida". Esta exigência nunca satisfeita torna-se valor, um ideal regulamentar a ser posto em prática.» Blais, Gauchet & Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, 159-160.

178 van Zanten, *Les Politiques*, 3.

179 van Zanten, *Les Politiques*, 4.

A tarefa de análise das políticas públicas de educação não está facilitada, pois não são os comentários às leis nem as cronologias das intenções e das realizações que nos explicam o essencial: há que contar com os quadros de referência e com os instrumentos usados para pensar as suas articulações.[180] Tem-se, pois, uma maior consciência política do risco de desfasamento entre as **intenções do legislador** e as dinâmicas de base, o papel de mediação das redes sociopolíticas e escolares, o trabalho de interpretação que acontece nos estabelecimentos de ensino e qual deve ser o seu lugar nesta hierarquia de decisões.[181] Este movimento parece surgir da constatação relativa ao crescente desfasamento entre uma ordem ética e moral, tão cara à escola, e uma ordem burocrática, autorresguardada dos imbróglios éticos por via da «cientificidade» piamente objetiva das suas decisões, e surda à complexidade e diversidade das vidas reais das pessoas.[182]

Do mesmo modo, é prevalente uma grande **heterogeneidade de interesses** nas políticas públicas de educação, uma complexidade de estratégias dos atores, de meandros de tomada de decisão política, de reinterpretações da concretização, de efeitos de retorno e de reajustamentos regulares das disposições iniciais. Assim, é expectável que a capacidade

---

[180] As políticas de educação são atravessadas por ideias e por valores que orientaram as escolhas e as suas traduções políticas específicas, recebendo influências de pontos de vista emanados de diversos atores. As últimas décadas desenvolveram políticas de educação de origem essencialmente cognitiva e normativa, às quais foi adicionada uma abordagem organizacional. Estas colocam, como já vimos, questões como o grau de autonomia dos dirigentes nacionais e locais, as instâncias e modos de negociação e o funcionamento administrativo concreto, situando no centro do debate a análise da gestão territorial, a ação efetiva sobre as escolas e o papel da avaliação.

[181] A este nível também se observam mudanças de discurso substanciais quando os especialistas em educação vão assumindo um papel de empreendedores políticos na legitimação cognitiva, moral e paradigmática das reformas e aquilo que é local se desloca para o centro da decisão política, oferecendo à escola e às comunidades locais um novo nível de legitimação.

[182] Meny & Thoening (1989) recordam que, na análise das políticas públicas de educação, é necessário considerar o conteúdo (recursos mobilizados), o programa (atores e eixos específicos), a sua orientação normativa (satisfação de interesses e valores de «transporte», os fatores de coerção (natureza autoritária do ator governamental) e o «*ressort*» social (os públicos definidos para a ação). Cf. van Zanten. *Les Politiques*, 22. Mas, tal como Jobert & Muller (1987) salientam, a análise da dimensão normativa e da dimensão cognitiva das políticas públicas reenvia para a representação de um sistema no qual se vai intervir (mais ou menos vaga ou precisa), assim como um conjunto de procedimentos, técnicas e relações de poder que reportam a um processo social concreto. Cf. Yves Meny & Jean-Claude Thoening (1989) *Politiques publiques* (Paris: PUF, 1989) e Bruno Jobert & Pierre Muller, *L'État en action, politiques publiques et corporatismes* (Paris: PUF, 1987), cit. apud van Zanten, *Les Politiques*, 22.

de inovação do Estado tenha limites e que este opte por proceder mais «golpe a golpe», ou por rearranjos, numa perspetiva incrementalista de elementos anteriores, do que pelas «reformas» que já entraram no léxico escolar como uma vaga música de fundo.[183]

É van Zanten (2014) quem, a partir de Duran (2010), refere que se poderia descartar a noção de «política pública», pois esta favorece uma noção muito unilateral, coerente e de sofisticação conceptual da atividade governamental quando, *a posteriori*, ao examinarmos a articulação, os atores e os contextos institucionais, vemos que se «resume» a uma política deliberada, isto é, um processo social que se desenrola num tempo dado, no interior de um quadro delimitando o tipo e o nível dos recursos disponíveis através de esquemas interpretativos e de escolhas de valores que definem a natureza dos problemas políticos colocados e as orientações para a ação. Trata-se, pois, de configurações institucionais e instrumentos de governo que têm consequências, previsíveis ou não, das escolhas.[184]

No entanto, um «idioma reformador» é frequentemente usado como instrumento de comunicação no contexto da **reforma**, ou reformulação, tendencialmente permanente, a que a educação está sujeita – quantas vezes mais pelas circulares internas do que pelos projetos de lei – discurso esse que é mobilizado pelos políticos e pelas administrações para sugerir que se está a reformar o sistema de ação social, as possibilidades de harmonia e de qualidade de vida das sociedades, sem necessidade de definir com precisão o conteúdo dessa reforma. De qualquer modo, a intervenção política na educação é tão complexa e, talvez, tão limitada, no sentido em que se constrói a partir de um mosaico de tipos e níveis políticos de intervenção. Este mosaico revela a extensão e a complexificação do «Estado ensinante», que é, apesar de tudo, um Estado relevante no sentido em que nos transporta para a esperança de «futuros melhores».[185]

---

[183] Pierre Lascoumes, & Patrick Le Galès, dir., *Gouverner par les instruments* (Paris: Presses de Sciences Po, 1994). As reformas, se eventualmente desejadas ou contratualizadas com o eleitor e com os profissionais envolvidos, também se podem ver dificultadas pelo curto intervalo eleitoral das legislaturas, essa barreira psicológica e estratégica dos partidos políticos no poder.

[184] Patrice Duran. *Penser l'action publique* (Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence, 2010); cit. apud van Zanten, *Les Politiques*, 22.

[185] Os seus campos de ação sofrem, também, a influência, à escala global, da difusão de ideias e de dispositivos educativos e a construção de políticas supranacionais, sem esquecer os efeitos da descentralização e dos níveis de autonomia dos atores de base. Também há que ter em conta as próprias políticas de avaliação dos sistemas, das escolas, dos professores e

Nas últimas décadas, como indicámos, há uma grande continuidade na busca da **igualização de oportunidades**, no quadro foral da igualdade de direitos e, depois, na igualdade de facto, ou equidade[186]. Esta continuidade de finalidades não testemunha apenas o avanço das sociedades – e o seu desejo de melhoria interna (e de redistribuição mais justa das posições sociais) pela mobilidade social proporcionada pela educação – ou a complexidade das suas pretensões, mas o carácter relativo da autonomia dos governos, cujas propostas devem ter em conta as limitações colocadas por decisões anteriores, evidenciando também como são influenciados pelas representações dominantes numa dada época, no sector em causa e na sociedade.[187]

As clivagens surgem, sobretudo, na articulação fins-meios, ou seja, no grau de adaptação dos saberes, das práticas pedagógicas e das éticas profissionais que supõe a agenda da procura de igualdade, de equidade ou de justiça. Deste modo, podemos identificar, simplificando, os «reformistas»,

---

dos alunos, e a forma como avaliam (visão, metodologias, instrumentos, fins) e os resultados que extraem dessas avaliações. Cf. van Zanten. *Les Politiques*, 31.

186 Bigotte Chorão (1999) refere o termo equidade como plurissignificativo e, até, antinómico: «é a própria justiça, ou até uma forma superior dela (a justiça natural, superior à justiça positiva; a justiça do caso concreto, superior à justiça legal), ou então a justiça suavizada pela misericórdia.» O autor indica que uma forte e prestigiosa tradição cultural a concebe como «justiça do caso concreto», um «ajustamento» da justiça que supera a mera justiça legal e se adequa às circunstâncias da situação singular, mediando entre a princípio abstrato da justiça legal e as exigências dos casos singulares, isto é, «a justiça enquanto concretizada na solução de cada caso» prevenindo as desumanidades e injustiças decorrentes de uma aplicação rigorista e literalista da norma, através da «interpretação e individualização da lei». Moralmente a equidade é uma virtude e juridicamente é um valor. M. Bigotte Chorão, «Equidade», in *Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, 2 (Lisboa: Verbo, 1999), 918-927. Blais, Gauchet & Ottavi, *Philosophie politique*, 190-194, lembram que o tratamento particular toma a forma de uma repartição inegualitária dos meios, «trata-se de uma questão de legitimar e tornar eficaz esta nova desigualdade», cuja dificuldade maior é a categorização coletiva, isto é, a definição dos grupos de supostas vítimas de discriminação. No sentido que lhe dá John Rawls (John Rawls. *A Theory of Justice*. Revised Edition. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1971/1999), afirmam, a educação aplicaria o princípio da diferença, que afirma que, para tratar todas as pessoas de maneira igual, para oferecer uma verdadeira igualdade de oportunidades, a sociedade deve consagrar mais atenção aos mais desvalidos quanto aos seus dons naturais e aos mais desfavorecidos socialmente pelo nascimento: a ideia de corrigir a influência das contingências no sentido de uma maior igualdade. Estes autores sublinham que, todavia, este é um papel imenso para a escola, ela mesma participante na distribuição dos homens pela economia, ao entender-se que pode realizar as promessas de democratização e de regeneração, que corrige as desigualdades produzidas pela liberdade de mercado e de emprego, outro princípio destas mesmas sociedades. Em qualquer caso, não pode ser o único instrumento de luta contra a exclusão, avisam.

187 Cf. André Robert. *L'école en France de 1945 à nous jours* (Grenoble: PUG, 2010).

que pretendem a redefinição da cultura comum, mais orientados para a diferenciação pedagógica, a participação ativa dos alunos e a dimensão educativa do ensino, e, ainda, os «restauracionistas», defensores da excelência, da pureza do saber disciplinar, da priorização da instrução sobre a educação.

Mas, durante o século XX e no início do século XXI, o ideal de «democracia cidadã» e da **educação como um bem comum**, a cargo do Estado, administrado com relativa autonomia pelas escolas, será substituído pela «democracia de consumo». As escolas são colocadas no papel de unidades de produção competitiva[188], um movimento largamente inspirado nos princípios liberais da escolha da escola, numa lógica de oferta e de procura.

No entanto, quase a contraciclo, também se estabelece um consenso relativamente ao valor incontestável do «aluno no centro do sistema educativo», da escola. Mais do que uma utopia educativa, trata-se de um lugar comum, uma panaceia para os insolúveis debates sobre o papel da educação nas sociedades democráticas, um pequeno consenso inofensivo. O **tema da criança**, tratando-a simultaneamente como estratégia (política de transformação da escola), como parceiro (do processo de ensino-aprendizagem, do professor) e como cidadão (de amanhã ou, até, de agora, já que as famílias investem muito nos seus poucos filhos e fazem muitas escolhas económicas relevantes em sua função), concilia muitas lógicas mas não tem grande poder mobilizador, disperso este em muitas práticas diferentes e, por isso, funciona melhor na redução das tensões do que numa proposta orientadora da ação[189].

Neste percurso complexo de evoluções, e apesar dos progressos em alguns domínios, encontramos, ainda, muitos exemplos de como, na decisão política sobre a escola, tem sido difícil fugir ao **estereótipo face às minorias**: as minorias dos alunos retidos, as minorias dos alunos com dificuldades de inserção na escola, as minorias de abandono escolar, as minorias dos alunos com problemas psicológicos, funcionais, adaptativos, de saúde, as minorias étnicas, culturais, sociais.

---

[188] Stephen J. Ball. *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. (London: Routledge & Taylor and Francis Group, 2006).

[189] Patrick Rayou. *La Cité des lycéens* (Paris: Harmattan, 2000), cit. apud van Zanten, *Les Politiques*, 52. De qualquer modo, é um *slogan* que também corre o risco de afastar a escola das suas funções – relação com o saber e a socialização – a sua razão de ser mais própria ou, pelo menos, mais primordial.

Deste modo, tem-se insistido na aquisição de **competências básicas**, e evitado ensinar no contexto da pesquisa e da resolução de problemas. Também o facto de os professores mais qualificados abandonarem as escolas «difíceis» e de a legislação o facultar ou, noutros termos, a necessidade de encontrar uma explicação para a circunstância de os professores inexperientes serem mais frequentemente colocados em ambientes educativos complexos. E a relevância de continuarmos a conformar-nos com os resultados dos exames, satisfeitos com o seu «rigor» (discriminativo?) e as taxas de abandono, usando argumentos de natureza sociológica ou, mais modernamente, de natureza psicológica, invocando uma miríade de síndromas que têm uma justificação científica débil, muito menos, de natureza genética. Ignoram-se, pois, as diferenças de capacidades, os estilos e as preferências de aprendizagem, como se os alunos sejam, apenas, alunos, e não pessoas dotadas de personalidades e preferências próprias, algo que facilmente reconhecemos nos adultos.

E temos, naturalmente, o imbróglio político da Sociedade do Conhecimento, da riqueza das nações, do extremo individualismo e a meritocracia, e da desproteção humana veiculado pelas práticas neoliberais, nomeadamente no que significa reduzir todas as componentes da vida humana à economia e aos seus – ainda muito imperfeitos – meios de quantificação. Então, sobra-nos o desconhecido, a mudança como constante, a imprevisibilidade e a indiferença, por cansaço ou convicção. Persistem as taxas de pobreza, a fragilização da classe média, vitimizando principalmente as crianças e os adolescentes.

Arends (2008) questiona se os professores devem, ou não, preocupar-se com o problema social da equidade e de como pode ser injusto ou irrealista que se lhes peça para eliminar as desigualdades sociais. Mas, conforme argumenta, estas questões devem ser uma preocupação de todos os cidadãos, e estes devem trabalhar em prol do bem público tentando resolver esses problemas. Escolas e professores podem fazer a sua parte, assegurando que todos os jovens tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.[190] A Lei de Bases do Sistema Educativo, ainda em vigor, no artigo 1.º declara que

> o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente

[190] Arends. *Aprender a Ensinar*, 44.

> ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. [...] Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

No entanto, é igualmente importante ter-se em conta que a educação pode promover a **mobilidade social**[191] e que as pessoas educadas têm maior probabilidade de fugir à pobreza, pelo que a escola e os professores desempenham um papel importante na promoção da justiça social, no desenvolvimento económico e na democratização das sociedades. E é neste cenário que, em Portugal, há cinquenta anos se discute e se ensaia a autonomia das escolas, a responsabilidade curricular dos professores, as práticas de avaliação. E há sempre a questão do aluno, aquela jovem pessoa, em formação, que ao entrar na escola pela primeira vez, tantas vezes encontra um ambiente demasiado estranho e umas práticas excessivamente distantes, e que participa, por via de uma inclusão forçada, de mera normalização, na perda da sua própria curiosidade e desejo de interagir e de descobrir e de representar internamente o mundo, junto com os outros. Não estamos livres da autorrealização de profecias.[192]

Também não estamos libertos do efeito das expectativas[193] e, ainda recentemente, legislámos a diferenciação dos alunos com grupos de «homogeneidade relativa». A proposta política que, em Portugal, começa

---

[191] Embora hoje esta relação pareça enfraquecida, ou ilusória, pelos novos desempregos e as remunerações das gerações mais jovens e os resultados dos estudos que mostram uma correlação entre o sucesso escolar e a pertença social, principalmente por via da educação materna. Esta é uma via diferenciadora muito precoce pois o nível cultural da mãe também se associa com a qualidade da saúde física e mental das crianças pequenas.

[192] A partir do estudo seminal de R. Rosenthal & L. Jacobson, L. «Pygmalion in the classroom», *Urban Rev* 3, (1968), 16-20. Na sofisticada revisão de Michel Gilly, Maître-Élevé. *Rôles Institutionnels et Représentations* (Paris: PUF, 1980). E, numa de muitas, atualizações: Sara Gentrup, George Lorenz, Cornelia Kristen & Irena Kogan, «Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement», *Learning and Instruction*, Vol. 66, (2020), 101296. Acedido em 8 de maio de 2020.

[193] Com o estudo inicial de Jere E. Brophy & Thomas L. Good. *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences* (New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1974). Também em H. Cooper & T. Good, *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process* (New York: Longman, 1983). E uma atualização disponível no trabalho de C. Rubie-Davies, «Teacher Expectations and Labeling», in L. J. Saha & A. G. Dworkin, eds., *International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (Boston, MA: Springer International Handbooks of Education, 2009). Acedido em 16 de fevereiro de 2026.

em 2017, tem como prioridade a habitual melhoria dos resultados escolares, mas apontando para uma redução substancial do insucesso e o alcançar uma taxa de abandono tendencialmente nula, abandonando a lógica da mensuração e dos *standards* de conteúdos que fora entusiasticamente implementada pelo governo anterior.

Uma parte essencial da resposta está na formação de professores, em novas formas e modalidades, acompanhando as exigências académicas de especialização pedagógica, mas tendo reduzido o tempo de formação científica dos mesmos, parece que as políticas de educação se dedicam a obrar milagres. E há que considerar a importância da formação contínua, mas tal tem-se feito com menor investimento financeiro, apesar de esta se ter tornado mais obrigatória, para professores com uma maior carga horária e burocrática e numa relação relativamente distante do *ethos* de cada escola, onde deveria nascer e acontecer. Estamos, pois, perante o aumento de horas de trabalho dos professores, letivas e não letivas, o envelhecimento da população profissional e a perda das oportunidades de mentorado.

No entanto, os professores de uma escola inclusiva precisam de desenvolver não só uma responsabilidade profissional de *stricto sensu*, à medida do funcionário público tradicional, mas também uma mais ampla, de responsabilidade organizacional, de responsabilidade pedagógica, de responsabilidade social, a que alguns autores designam de cosmopolitismo docente[194], já que tudo acontece num mundo globalizado e as salas de aula não podem continuar de portas fechadas. Certamente por isso se convoca o conceito de professor reflexivo[195] que não sabe tudo nem pode tudo mas é capaz de pensar, de analisar, de discorrer e de ser empático.

E se, nas sociedades democráticas, as escolas e os professores enfrentam muitos desafios, dos quais a igualdade será o maior, num contexto de escolaridade obrigatória para todos, verifica-se que há disparidades éticas e técnicas substanciais entre fornecer as mesmas possibilidades de ingresso a todos os alunos e a possibilidade de garantir as mesmas possibilidades de sucesso. Por isso, hoje falamos essencialmente – dir-se-á, com realismo – da **igualdade de acesso** acompanhada das **mesmas**

---

[194] Thomas S. Popkewiz. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia* (Madrid: Ediciones Morata, 2009).

[195] Andrew Pollard. *Reflexive Teaching* (London: Continuum International Publishing Group, 2011).

oportunidades. A partir daqui, até que ponto a escola colabora, ou não, com a discriminação social – um tratamento igual de circunstâncias diversas promove e perpetua as diferenças, sobretudo as mais sensíveis politicamente, isto é, as «construídas» – as diferenças socioculturais de partida, é uma interrogação que nos deve manter vigilantes.

À sua medida, isto é, sem capacidade para transformar a sociedade, no seu todo, mas capaz de induzir algumas mudanças geracionais, a escola pode colaborar com a democracia no sentido de **amenizar as desigualdades**. Neste sentido, a escolha política para a escola portuguesa que está em vigor foi a **inclusão**, isto é, a garantia de que nenhuma criança em idade escolar ficará fora da escola. Mas a inclusão coloca problemas severos ao desenvolvimento curricular pois, ao evitar excluir no acesso e no percurso, tem de lidar tanto com as insuficiências funcionais da «reprovação» quanto as facilidades debilitantes da «passagem automática», pois ambas as «soluções» são processos de exclusão.[196]

De facto, as reprovações só em casos excecionais parecem promover o sucesso futuro (provavelmente, apenas nos casos de alunos com uma certa imaturidade emocional e intelectual face ao seu grupo de idade) mas as passagens automáticas enfraquecem o sistema ao nível da escolaridade obrigatória, lançando no mercado de trabalho indivíduos sem as competências básicas necessárias para o emprego, pelo que os empregadores elevam automaticamente a fasquia, disponibilizando os postos de trabalho a populações que tiveram condições privadas para prosseguir a sua formação até níveis mais avançados.

2. Diferenciar

A **adaptação** da instrução ou dos programas curriculares, para servir as necessidades específicas de determinados alunos, resultantes tanto de dificuldades de aprendizagem como de talentos excecionais, designa-se diferenciação[197]. A questão da diferenciação está há muito presente na legislação portuguesa[198] embora os seus efeitos pareçam assomar nas práticas tímida e lentamente. Mas,

---

[196] José Augusto Pacheco. *Inovar para mudar a escola* (Porto: Porto Editora, 2019), 83.

[197] Arends, *Aprender*, 59.

[198] A título de exemplo, vejam-se o Despacho Conjunto n.º 105/95, de 1 de julho, o Decreto-Lei n.º 115-A/ 98, o Decreto-Lei n.º 286/89, o Decreto-Lei n.º 6/2001 e o Decreto-Lei

> Por um lado existe a educação para o desenvolvimento, a criatividade, a invenção, a cooperação, a democracia, a participação, o autodesenvolvimento, e também para os valores importantes, a liberdade de expressão dos indivíduos e dos grupos e o direito de todos e de cada um à experiência estética, à satisfação das necessidades essenciais e não essenciais. Por outro, a educação é um instrumento de opressão, de controlo, de segregação, de intolerância, em maior ou menor grau de racismo encoberto, aborrecimento, burocratização, reprodução social, é o triunfo das trivialidades, o moralismo, a instrumentalização dos valores significativos.[199]

Teoricamente, a **diferenciação** acentua a diversidade de públicos perante a uniformidade do modelo escolar, quase sempre numa retórica de ocultação/manutenção, embora faça recair na capacidade técnica a obtenção de melhores resultados académicos, melhorando, assim, a capacitação e o valor social das certificações. Surge também num contexto de pressão social dos valores democráticos inseridos na matriz ideológica e social das sociedades pós-industriais, na nova realidade da sociedade comum e do conhecimento e legitima socialmente as preocupações para com a ineficácia da escola no plano da aprendizagem curricular, procurando gerir os riscos de rutura social derivados do insucesso escolar e da massificação da exclusão escolar.

De qualquer modo, propõe uma **reflexividade crítica face ao currículo** já que a preocupação com a diferenciação recolhe muitas perspetivas, mas tem dificuldade em resolver a questão do currículo, uniforme, na sua relação com a escola de hoje. Assim fragilizada, a diferenciação corre o risco de assumir a função, limitada, de um discurso do senso comum, próximo do «milagre redentor.»[200]

---

n.º 7/2001, tendo em consideração apenas o período decorrente entre a publicação Lei de Bases do Sistema Educativo e o início deste século. Mais tarde, o Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro, vem dar corpo jurídico às intenções da Declaração de Salamanca, propondo uma «escola democrática e inclusiva» e a equidade.

[199] Ettore Gelpi. *A Future of a Lifelong Education: Principles, Policies and Practices* (Manchester: Manchester University,1979), cit. apud Sérgio Niza, «Formação cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos do Projeto Amadora», in António Nóvoa, Francisco Marcelino & Jorge Ramos do Ó, org., *Sérgio Niza. Escritos sobre educação* (Lisboa: Tinta da China, 2012), 244.

[200] Maria do Céu Roldão. *Diferenciação Curricular Revisitada* (Porto: Porto Editora, 2003), 42.

2.1. Hábitos e potencialidades da diferenciação

Este processo de construção política da diferenciação teve três fases politicamente identificáveis. Numa primeira fase, do início do século XX, reconhecia-se em vias curriculares diferentes, com prestígio e públicos também diferentes. A par do processo de crescimento económico do pós-guerra, que pressionou para o crescimento da escolarização, surge uma segunda etapa, em que a diferença educativa discriminadora foi socialmente reconhecida e estigmatizada numa conjuntura de «direito de todos à educação», como geradora de discriminação social, promovendo-se a unificação das vias curriculares.

A fase de ilegitimidade social da diferenciação só acontecerá em Portugal com o processo de democratização política iniciado nos anos setenta. Finalmente, a massificação da escola, ao aumentar as taxas de insucesso, mostra o seu desajuste pedagógico na uniformidade das práticas curriculares. A diferenciação é, então, deslocada para as práticas da escola e dos professores, surgindo na legislação um conjunto de respostas supletivas de remediação, que conflituaram com os objetivos daquilo que deveria ser «para todos», e falamos de apoios educativos, de territórios de intervenção prioritária, de currículos especiais ou alternativos, e mais recentemente, nas turmas de nível ou de «grupos homogéneos».

Do ponto de vista das práticas de diferenciação, também é possível identificar algumas variações de princípios. Assim, as teorias do *handicap* conduziram aos Princípios da Simplificação-redução, dos «mínimos», com alternativas curriculares operando por redução das áreas académicas, reforço das áreas não-verbais, ditas «técnicas», invocado a adequação às características dos aprendentes, que os impediriam de aprender o mesmo que os demais.

A diferenciação, como **Princípio Institucional**, também surgiu ao nível dos Projetos Educativos de Escola, através de uma diferenciação curricular usada como instrumento de contextualização face à diversidade de alunos. Mas a sua aplicação foi sempre limitada pela legislação, que a propõe no plano extracurricular, sem tocar no *corpus* das aprendizagens definidas em currículo e nas práticas docentes. Pretendia-se melhorar a aprendizagem pela gestão do clima da escola, integrando pela via afetiva,

cultural, numa estratégia de acolhimento, reconhecimento de costumes e festas.[201]

O **Princípio da Compensação** qualitativa opera também ao nível curricular, mas através de medidas de apoio para alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma opção influenciada pela Declaração de Salamanca (1994), que aponta no sentido de uma escola inclusiva: «cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem.»[202] Não se trata de encontrar novos modos de ensinar, mas de oferecer meios supletivos, de maior *guidance* e de mais exercício, reduzindo, também, o tamanho das turmas. As estratégias supunham uma adaptação de acordo com os tipos particulares de dificuldades, procurando remover os obstáculos ao sucesso.

Finalmente, o **Princípio de Produção e de Gestão do Currículo** pelos professores propõe, mas muito raramente se encontra, uma mudança organizativa do trabalho curricular da escola. Gerir o currículo significa «decidir o que ensinar e porquê, como quando, com que prioridades,

---

[201] Cf. João Barroso, «Fazer da escola um projeto», in Rui Canário, org., *Inovação e Projeto Educativo de Escola* (Lisboa: EDUCAa,1992), 19-55. Ainda assim, o investigador, ao estudar Projetos Educativos de escolas, refere «os esforços que as escolas desenvolvem para não se confinarem à programação oficial definida [...] de uma maneira deficiente do ponto de vista dos métodos e das técnicas da planificação», explorando áreas não regulamentadas e gerando recursos para atingir os objetivos valorizados pelos professores. Mas, «eles não servem para gerir a escola no seu conjunto, mas sim para gerir "baldios pedagógicos" que o Estado não quer ou não pode controlar» e que, como terrenos de ninguém, os professores ocupam em benefício dos seus projetos coletivos. Barroso salienta que, assim, coabitam duas escolas: a escola tradicional, da burocracia planificada e estatal, e a associação cívica, cultural, desportiva, relativamente autónoma, planificada pelos seus membros. (Cf. Barroso, «Fazer da escola», 49-50).

[202] Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 10 de junho de 1994. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/declaracao-salamanca.pdf afirma: «cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades; as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo.»

com que meios, com que organização, com que resultados»[203], uma competência longamente centralizada e distante das escolas. Agora, trata-se de trabalhar na escola, por pequenos grupos e através da inovação nas formas de apropriação do currículo que os professores desenvolvem. É um sistema que recai sobre o aprofundamento da profissionalidade dos professores, conseguida também pela inter e autoformação destes, incidindo a maioria da responsabilidade nos gestores locais do currículo, apesar de uma parte desta permanecer a nível central.

Este último Princípio entende, hoje, o currículo como construído socialmente, em movimentos apropriativos de desconstrução, negociação e reconstrução, um processo que envolve atores diversos, desde o nível da decisão político até à sala de aula. Os «currículos normativos», emanados por via legal, são transformados em «currículos reais», adaptados aos contextos de aprendizagem escolar autênticos, traduzidos em materiais, organizações de lições, estratégias. Esta tradução não lhes retira peso nem relevância pois os currículos representam, num dado contexto político, o conjunto das aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias a uma sociedade em concreto, para que esta possa progredir e desenvolver-se e desenvolver os indivíduos que a habitam, num tempo e numa circunstância. Uma vez que as aprendizagens são «socialmente necessárias num dado tempo e contexto», então, «cabe à escola garantir e organizar» essas mesmas aprendizagens.[204]

Tal tradução acontece, independentemente das conceções pedagógicas ou políticas que influenciam o currículo, qualquer que seja o conteúdo curricular que foi selecionado. No entanto, é somente no ato de ensinar e de aprender que o currículo se institui[205], definindo o perfil da instituição escolar pelas escolhas operadas no terreno e pelos processos de implementação escolhidos, onde, ainda, se podem corrigir eventuais desfasamentos daquele currículo perante aquela realidade humana, social e educativa.

Esta questão não é simples e, por isso, também motivou o surgimento de tentativas de **paliação** através da visibilidade dada ao aprendente, ativo na sua aprendizagem. Mas, sem maior enquadramento, por si mesma, a reivindicação da pedagogia ativa mais não faz do que alinhar ideologicamente com a centração da responsabilidade do insucesso no aprendente,

---

[203] Maria do Céu Roldão & Sílvia Almeida. *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores* (Lisboa: Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação, 2018), 9.

[204] Roldão & Almeida, *Gestão Curricular*, 7.

[205] Cf. Roldão. *Diferenciação*, 44.

uma vez que a natureza ativa e autónoma do processo de aprendizagem não é independente do currículo, da forma como este foi desenhado para se impor ou para ser relido e reescrito. Segundo Roldão (2003), também «não se acentuou de modo correspondente a responsabilidade do ato e do modo "ativo" de ensinar, [...] no processo e no sucesso de aprendizagem de cada aprendente.»[206] É, pois, necessário compreender como se processa o percurso da aprendizagem escolar nos vários contextos sociais e nos percursos individuais de cada criança[207] e chegar aos conteúdos de aprendizagem do próprio currículo e aos métodos de concretização na escola.

Trata-se, especificamente, da transposição didática, da sistematização dos modelos de ensino na sua relação com os processos de aprendizagem dos alunos, social, cultural e individualmente contextualizados. O currículo é sempre necessário, para que uma comunidade humana se possa organizar e sobreviver, assegurando a passagem formal da cultura e a iniciação sistemática ao saber dos seus membros, facultando os meios de sobrevivência e desenvolvimento individuais e coletivos, acompanhando os movimentos sociais da construção e da desconstrução da herança, da memória: «desconstruir para compreender, reconstruir para agir»[208]. Há, então, que considerar a forma como esse determinado, e nunca inocente, currículo é implementado na gestão curricular e didática, através de um dado formato metodológico.

2.2. O formato metodológico da diferenciação

Como temos visto, a escola de hoje pauta-se, ainda, pela uniformidade, a produção em série da escolarização, a sequencialização hierárquica dos saberes, associados à representação social, do professor e da escola, e às suas práticas de ensino. É uma escola de «dar aulas» embora, de facto, a função do docente se tenha alargado expansivamente, intensificada e «de

---

[206] Roldão. *Diferenciação*, 46.

[207] Bernard Charlot. *Du Rapport au Savoir – Éléments pour une Théorie* (Paris: Antropos; 1997) e, ainda, Bernard Charlot, Elisabeth Bautier & Jean-Yves Rocheux, *École et Savoir dans les Banlieues... et Ailleurs* (Paris: Colin, 1992/1999).

[208] Isabel Alarcão. «A Escola Reflexiva», in Isabel Alarcão, org., *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade* (Porto Alegre: Artmed Editora, 2001), 15-30.

enorme diversidade de tarefas» face à «grande variedade de destinatários da intervenção educativa».[209]

A diferenciação pode tomar a forma de alterações nas aulas padrão que o professor planifica e implementa, ou no programa escolar, isto é, a um nível curricular propriamente dito. Na sua base está o princípio de que o professor aceita incondicionalmente cada aluno e que espera que este possam atingir o máximo de si mesmo, através de diferentes esforços, em alturas diferentes, percorrendo caminhos distintos. No entanto, partilhando as mesmas necessidades humanas básicas, biogénicas, e as superiores, ou sociais, até à autorrealização, tal como podemos encontrar em Maslow.

Mas, ainda assim, e a partir de Roldão (2003), podemos dizer que a problemática da diversidade se entranhou de tal forma nas sociedades que a sua consequência escolar mais direta, a diferenciação (curricular), se transformou num mantra do reportório político e educativo que acontece, sobretudo, a um nível do senso comum dos professores.[210] De facto, a escola de massas, e a massificação escolar, trouxeram ao âmbito educativo novas culturas e experiências sociais e os fenómenos da mobilidade ocasionados pela evolução das sociedades industriais destacaram a diversidade como modo de habitar o mundo. Neste contexto, os problemas de **insucesso escolar** e de **abandono**, anteriormente residuais, chamaram a atenção para aquela que parecia ser a nova variável em causa na equação política da escola para todos.

No plano curricular, como refere Roldão (2003), a diferenciação «emerge um pouco contracorrente», já que o conceito de currículo tem «uma conotação central com a ideia de comunalidade e não de diferença: pelo currículo entende-se [...] um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola», um corpo de aprendizagens partilhadas, unificadoras, proporcionadas pelo Estado financiador[211], universal.

---

[209] Cf. João Formosinho. «Currículo uniforme – pronto-a-vestir de tamanho único», in F. Machado & M. F. Gonçalves, eds., *Currículo e Desenvolvimento Curricular* (Porto: Edições Asa, 1991), 262-267. E ainda, João Formosinho, «A complexidade da escola de massas e a especialização dos professores». *Saber Educar*, 3, (1997), 7-20, 18. Ainda assim, é uma escola desadequada na relação com os seus múltiplos públicos, que precisa de mudar, aquele longamente almejado objetivo. Deve fazer-se o caminho da diferenciação, «de elaborar projetos de inovação, de formular programas, de organizar e/ou orientar ações de formação contínua», pois não parece possível retomar a homogeneidade população que o sistema educativo acolheu inicialmente. Formosinho, «A complexidade da escola», 19.

[210] Roldão. *Diferenciação Curricular.*

[211] Roldão. *Diferenciação Curricular*, 21.

Num apuramento geral, entre esta outra interface, a articulação entre os sistemas «currículo unificador» e «diversidade dos alunos», não é de estranhar que os documentos das políticas públicas de educação, mesmo a nível das propostas transnacionais[212], acabem por apontar para a necessidade de melhoria da qualidade a partir da diversificação da atenção aos públicos, criando novas tensões entre a excelência – o padrão da **homogeneidade educativa** – e a equidade, ou seja, o que de melhor podemos oferecer a todos com a consciência de que cada um parte de uma realidade particular.[213]

O final do século XX será pródigo em tentativas de «salvar» a escola, como a conhecíamos, dotando os professores de mais instrumentos técnicos, racionalizando as práticas de programação e de planificação. Roldão (2003) refere que, paralelamente, mas não coincidentemente, surgem as políticas de reforço da autonomia das escolas, reconhecendo e apelando à necessidade de contextualizar a ação educativa de modo a que se possa fazer face à diversidade de alunos[214] (e também de professores, como acontecerá na sequência do aumento da escolaridade obrigatória e no surgimento de novas disciplinas, de cariz mais «técnico»).

Os esforços de diferenciação serão alvo de uma profícua análise por parte dos teóricos da pedagogia crítica, essencialmente convencidos de que a escola assumira a função de democratizadora a partir de um discurso «redentor» que pretende «resolver» a diferença, ignorando-a, ocultando-a, penalizando a diferença.[215] Mas a questão curricular é central, quando os equilíbrios que ligavam a escola com a sociedade são desafiados, e as

---

[212] OCDE/CERI 1994 *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OCDE Documents; OCDE/CERI 1999 *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project). Paris: OCDE Documents*; Comissão Europeia 1995 *«Livro Branco» sobre a Educação e a Formação ao longo da vida*. European Association for Educational Design (EAED); Delors, Jacques, org., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.

[213] A tal «escolha política» talvez não seja estranho a crescente visibilidade política da escola e a pressão dos pais consumidores de educação/eleitores. Mais recentemente, a pressão das movimentações migratórias e os fenómenos de colonização cultural facilitados pelas viagens acessíveis e, sobretudo, pelo acesso à programação televisiva internacional, ao comércio cultural mundial, à internet e à circulação global de marcas que vendem «experiências», isto é, modos de vida veiculados por produtos de consumo quotidiano, veio aumentar a pressão que a multiculturalidade, de facto, já colocava sobre a coesão das sociedades.

[214] Roldão. *Diferenciação Curricular*, 12.

[215] Thomas Popkewitz. *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor* (Porto Alegre: Artmed, 2001). Michel Apple. *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas* (Lisboa: EDUCA, 1997).

práticas, outrora inquestionáveis, são postas à prova. Em Portugal, trata-se de um debate que vem desde os anos 90 do século passado, com reformas curriculares que chegam à atualidade e os vários ensaios políticos de uma autonomização, da escola e do professor, na sua gestão e na sua planificação, que parece ter efeitos difíceis de identificar nos terrenos. No entanto, «o currículo é a arma política e social onde se joga a inclusão e a exclusão real dos indivíduos, qualquer que seja o poder ou poderes que subjazem à definição e legitimação histórica e social de um dado currículo e da respetiva institucionalização em estruturas organizativas.»[216]

No entanto, como refere Arends (2009), ainda se espera que os professores sigam um plano de estudos prescrito, dentro dos limites das divisões tradicionais por idade e por nível de ensino, mas, do mesmo modo, também se espera que os professores adaptem a sua instrução às necessidades de todos os alunos.[217] Nesse sentido, os professores – com maior ou menor autonomia curricular – precisam de mapear o essencial dos programas e dominar as ferramentas técnicas que lhes permitem relacionar modelos de ensino ao longo das várias fases de ensino-aprendizagem, e de tornar a avaliação pedagógica mais sensível e mais justa, encontrando meios para, tanto quanto possível, satisfazer as necessidades de todos os alunos, depois de décadas em busca da padronização e a incursão regular de políticas de distribuição por capacidades.

A questão da diferenciação do ensino é complexa: ao encontrar todos os tipos de alunos na sala de aula como é suposto, como pode o professor ajudar cada um a alcançar elevados padrões de aprendizagem académica? É razoável pensar que o docente deverá fazer um percurso em três fases: refletir, relacionar e implementar.

Começando por refletir, os professores podem seguir duas práticas diversas, na senda de atingir com os alunos níveis elevados de aprendizagem: o caminho dos modelos múltiplos, ou o caminho da diferenciação *stricto sensu*. Com a diferenciação, o professor vai principalmente adaptar o currículo e, por isso, as abordagens educativas, de modo que cada aluno possa aprender de acordo com o seu potencial. Já a perspetiva dos modelos múltiplos promove no professor o recurso a um reportório de ensino e à seleção de diferentes abordagens, consoante os objetivos de aprendizagem definidos, relacionando e utilizando diferentes modelos, em conjunto, no

---

[216] Roldão. *Diferenciação Curricular*, 12.
[217] Arends. *Aprender a ensinar*, 446.

decurso de uma aula ou unidade letiva, sem implicar necessariamente uma leitura multifocal do programa (objetivos e conteúdos), que mantém, ou não, uma uniformização razoável.

Ao escolher a possibilidade de relacionar/combinar e adaptar múltiplos modelos, a sua seleção far-se-á em conformidade com os objetivos que o professor tem para cada unidade letiva e para cada aula, de acordo com as características dos alunos, que identificou, e os valores e expectativas das comunidades educativas, já que se pode contar com os Projetos Educativos de Escola para transmitirem algumas orientações de adaptação ao seu contexto real.[218] Finalmente, numa terceira etapa, o professor deve aplicar os modelos, a usar concretamente, considerando os objetivos de uma unidade letiva, os objetivos selecionados para cada aula e o referido contexto de ensino.

Na adoção dos modelos de ensino num sistema que promova, de modo diversificado, o acesso a conhecimentos e a competências, a **avaliação diagnóstica** dos pré-requisitos de aprendizagem tem um papel relevante, pois o professor responde melhor às necessidades de cada aluno quando parte de um nível de exigência/dificuldade que é acessível aos alunos, uma vez que o novo conhecimento necessita de bases sólidas onde se ancorar.

Quando a diferenciação do ensino se faz pela adoção de um **reportório de práticas** de ensino amplo, o professor também consegue aumentar nos alunos o reportório de estratégias de aprendizagem, que lhes garantirá capacidade de conhecer, mobilizar o conhecimento e aprender, de forma independente, ao longo da vida. Fazendo-o de um modo que parece significativo para todo os alunos, pelo menos, nalguma parte essencial do trabalho de lecionação, está a garantir a sua motivação para continuar a aprender. Esta «instrução diferenciada» assenta na constatação de que as pessoas podem sempre progredir na sua aprendizagem e que as inteligências não são, apenas, multifactoriais mas «múltiplas», isto é, que as pessoas podem ser mais ou menos competentes num amplo campo de competências intelectuais e que o predomínio específico de cada campo é

---

[218] A acuidade desta adaptação depende do reportório de práticas pedagógicas que o professor possui, isto é, o número e a variedade de modelos e estratégias que o professor conhece e sabe usar. A eficácia do professor aumenta proporcionalmente à expansão do seu reportório ativo (usável). O contexto de ensino diz respeito à natureza – diagnosticada – dos alunos daquele grupo, em particular, tal como o professor os vai conhecendo: as suas origens, os seus interesses, os seus estilos e as suas capacidades.

relevante na abordagem que cada pessoa faz dos diversos tipos de problemas, de conhecimentos e de competências.[219]

Por outro lado, as **salas de aula diferenciadas** podem ser abordadas numa perspetiva menos centrada nas metodologias de ensino (ou em articulação com estas), predominando uma perspetiva de índole curricular. Assim, o currículo – esse «modo de organizar um conjunto de práticas educacionais humanas»[220] e que congrega um conjunto de ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual, de avaliação, etc.[221] – é relido e reescrito em função das necessidades de diferenciação dos alunos. Depois, as diferenças analisadas são usadas na planificação, a partir de uma avaliação diagnóstica regular e que usa instrumentos também diversificados, para *a priori* não constituir imediatamente um obstáculo à expressão dos alunos. Esta abordagem é crítica em termos políticos, pois exprime uma visão de «professor curricularizado» e do currículo como um projeto, com ênfase na ação, na participação «equilibrada, consistente e reflexiva», centrado na escola, que necessita de autonomia para flexibilizar o currículo em direção à diferenciação pedagógica.[222]

Estas salas de aula seguem também um enfoque nas inteligências múltiplas e partem do princípio de que a excelência coincide com o crescimento individual de cada aluno, o seu progresso, e não com um predeterminado ponto da sua chegada. Assim, o projeto pessoal de aprendizagem e as

---

[219] Referimo-nos, genericamente, ao contributo de, por exemplo, Howard Gardner, *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (New York, NY: Basic Books, 2011), (Lógico – matemática, linguística, musical, espacial, corporal – cinestésica, interpessoal, intrapessoal e naturalista) um argumento que já tinha sido adiantado por J. P. Guilford, *The nature of human intelligence* (New York: Mc Graw-Hill, 1967) com a perspetiva multifatorial, e por outros autores, como Charles Spearman, «General intelligence, objectively determined and measured». *The American Journal of Psychology*, 15,(2) 1904, 201-293, assim como os estudos de Wechsler para o desenvolvimento das suas escalas dedicadas à inteligência, atualmente publicadas pela casa editorial Pearson. Neste âmbito também se integram os estudos sobre estilos e preferências de aprendizagem, as preferências pelos métodos dedutivo e indutivo, a diferenças na capacidade para tratar informação expressa visual ou auditivamente, e ainda os estilos intelectuais predominantemente independentes de campo ou predominantemente dependentes de campo. Uma análise crítica pode ser encontrada em Katie Davis, *et al*. «The theory of multiple intelligences», in R.J. Sternberg & S.B. Kaufman, eds., *Cambridge Handbook of Intelligence* (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), 485-503.

[220] Shirley Grundy. *Curriculum: product or praxis?* (London: The Falmer Press, 1987), 5, cit. apud José Augusto Pacheco. *Currículo: Teoria e Práxis* (Porto: Porto Editora, 2001/2007), 18.

[221] José Gimeno. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (Madrid: Morata, 1988), 24.

[222] Cf. Pacheco. *Teoria e Práxis*, 44-48.

oportunidades de escolha de temas, meios e atividades são encorajados. A instrução ministrada pelo professor inclui escolhas em função dos interesses e dos perfis dos alunos, e as tarefas supõem opções de realização múltipla.[223] Do ponto de vista estritamente político, significa fazer-se a opção por um modelo de escola mais colaborativo e mais cooperativo e é provável que conseguir essa cooperação e essa colaboração coloque ao Estado questões, muito relevantes, sobre os modelos de gestão da escola e o estilo de liderança que deve operacionalizar os modelos escolhidos e o grau de colegialidade que é fomentado.[224]

Planificar a diferenciação exige a recolha de informações variadas e uma distribuição de esforços simultâneos que supõe uma grande mestria educativa. Para tal, o professor deve aprender a centrar-se no essencial dos programas, a prestar atenção – otimista – às diferenças, a integrar regularmente a avaliação no processo de ensino/instrução e a conseguir a participação de todos os alunos com trabalho adequado aos seus interesses (motivação), equilibrando a gestão e as normas de grupo com as normas e a orientação individuais. Do ponto de vista do currículo, poderá modificar o conteúdo (conhecimento e competências essenciais), o processo (estratégias e atividades) e os produtos esperados (avaliação e artefactos produzidos). Mais uma vez, e do ponto de vista político, o Estado-patrão da escola pública deve questionar-se sobre como responder às necessidades formativas de professores que necessitam de um nível de *expertise* técnica razoavelmente fina, e sobre a planificação dessa formação, no sentido em que os alunos continuarão a mudar e é preciso manter os professores atualizados e motivados para acompanhar essa mudança.

No contexto de uma turma pode ser utilizado o agrupamento flexível, quando os alunos são organizados em pequenos grupos, temporários, por matérias e atividades, preferencialmente heterogéneos, para fomentar a cooperação e os processos de scaffolding. A planificação do ensino nesta modalidade inclui as várias etapas da diferenciação: avaliação precisa de desempenho e dos pré-requisitos; diferenciação curricular e da instrução; a identificação com o grupo-turma; uma avaliação tão continuada

---

[223] Cf. Arends. *Aprender*, 458. Uma turma que trabalha com este sistema é complexa de planificar e de gerir, pelo que o professor é levado a promover competências para a autonomização dos alunos e a fomentar a colaboração dos alunos na resolução das dificuldades de uns e de outros, o que também potencia a aprendizagem e o desenvolvimento de competências.

[224] Como encontramos em Raymond C. Garub & Stanley W. Rothstein. *Supportive Supervision in Schools* (Westport, CO: Greenwood Press, 1998) e em Joyce, Calhoum & Hopkins, *The New Structure of School Improvement*.

e formativa quanto possível, um trabalho significativo e adequado, para cada um dos grupos e, a ser possível, condições para partilhar o que cada grupo aprendeu e realizou.

A **gestão da instrução diferenciada** significa, pois, promover um ambiente de múltiplas tarefas: centros de interesse, pares, pequenos grupos, assim como o acesso a diversos tópicos para estudar, consultar ou exercitar.[225] Esta gestão interroga a gestão de recursos no sentido em que o tamanho das turmas e a flexibilidade e equipamento dos espaços educativos têm um papel determinante no seu sucesso. E se, durante as aulas, o papel do professor consiste, em grande parte, em acompanhar os alunos e gerir esses recursos[226], do ponto de vista político e da administração e gestão das escolas, tal dinâmica coloca questões à disciplinarização do conhecimento, à organização de horários, à partilha de tarefas entre professores e à conceção de conselho de turma.

Finalmente, a **avaliação** da instrução diferenciada centra-se no crescimento de cada um, para o que a avaliação diagnóstica determina os níveis de partida, com precisão. Estes serão a base a partir da qual se determina a evolução dos alunos, adaptando os critérios e as folhas de registo, que recebem múltiplas entradas. Aqui, também, o nível de decisão política é relevante, pois há que escolher caminhos para a avaliação que se adaptem a esta forma de trabalhar. E, mais, a avaliação deve passar a servir a promoção deste ensino, isto é, no caso português, recuperar a sua **função formativa**. De qualquer modo, o ensino diferenciado é um ensino do detalhe e da «alta costura» dos moldes, das matérias usadas, dos acabamentos finais, e não combina com a massificadora avaliação padronizada da performance. Ainda assim, é avaliável externamente e deve sê-lo.

Podemos, pois, definir a diversidade como referência à organização do trabalho de ensinar e de aprender, no quadro do currículo escolar, tal como tipologiza Roldão (2003): adoção de

---

[225] O professor deverá ser capaz de estabelecer rotinas para começar a aula e transitar para as diversas tarefas sem sobressaltos, pelo que as competências de autonomia são verdadeiramente essenciais e devem ser entendidas como pré-requisitos à aprendizagem. Depois, trata-se de ajustar as diferentes velocidades de conclusão, usando regras e procedimentos que permitam ler um livro, fazer um trabalho extra, jogar um jogo.

[226] O domínio das regras claras de gestão de sala de aula, a capacidade de fornecer a informação suficiente e dar espaço aos alunos para trabalhar por si mesmos e o domínio dos instrumentos de registo consonantes com a dinâmica da aula, acompanhando com rigor o desenrolar dos trabalhos (formulários, fichas de tarefas com instruções).

> outras unidades de agrupamento que não a *classe* e/ou outras tipologias de trabalho que não a *exposição*, *aplicação*, *verificação* ou apresentação de *tarefas rotineiras*; abandono *da segmentação como critério* da organização do tempo e do espaço, da *propriedade individual do professor* sobre o espaço e o tempo da «sua» aula e da *distribuição unidirecional* – e inerte ou retórica e mecânica – da informação, do discurso, da pergunta; organização do *trabalho dos alunos*, do *espaço* e do *tempo escolar*, em formatos diversos (pequenos grupos, pares, seminário e apresentações por professores e alunos; horas e tempos dedicados a atividades determinadas e tarefas flexíveis); do trabalho dos professores em termos de 1) disponibilização consistente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; 2) passagem de informação estruturante; 3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interacções dos alunos na construção do saber; 4) dispositivos constantes de *regulação* do trabalho desenvolvido e das aquisições e *sua apropriação* e *uso* por todos os aprendentes; acesso a, e incorporação, de outros agentes sociais de divulgação/produção do saber e cultura(s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efetiva – *versus* reprodução mimética dessa versão particularmente inerte do saber que se constitui como «cultura escolar»; regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como *core curriculum*.[227]

Do ponto de vista técnico, a diferenciação exige, pois, que o professor consciencialize as suas perceções e defina as suas intenções e que perceba, também, as perceções e intenções do aluno, o que traz consigo para a aula. Esta compreensão inclui a identificação diagnóstica dos pré-requisitos, isto é, o conhecimento atual do aluno, os conceitos, comportamentos e atitudes já incorporados. Uma reflexão desta natureza permite que o professor possa observar e interpretar **o processo** pelo qual **a tarefa de aprendizagem** será realizada também do ponto de vista do aprendente, analisando e avaliando a tarefa no sentido de antecipar os produtos da

---

[227] Cf. Roldão. *Diferenciação Curricular*, 56. O *core curriculum* é um conceito curricular que reenvia este para a definição política central. Diz respeito à concretização do entendimento daquilo que são consideradas as aprendizagens fundamentais comuns, socialmente necessárias a todos, ou seja, a competência indispensável e o conhecimento que lhe dá as bases e que todos os alunos devem adquirir. A sua designação varia com as políticas públicas de cada época, sendo que, na legislação que adiante vamos analisar, surge formulada como as «aprendizagens essenciais», que já referimos.

tarefa da futura aprendizagem. Para tal, a análise dos erros que os alunos cometem é essencial: não se trata de avaliar apenas os produtos – «certos» ou «errados» dos exercícios – mas de compreender a estrutura dos erros cometidos, dos processos usados. Assim, o professor pode «diferenciar por tarefa» (diversidade de objetivos, de tarefas e de grupos de trabalho) ou «diferenciar por produto», a mesma tarefa sendo realizada de modos diversos, por todos, pela maioria, por alguns).

A análise do ensino diferenciado não é apenas politicamente relevante no sentido em que responde à necessidade, muito política, de dar resposta à crescente diversidade de alunos[228] mas porque, como veremos, pertence ao universo da **inovação pedagógica** e está correlacionada com as perspetivas de **inclusão**. De facto, a diferenciação situa-se no universo da reforma dos sistemas de ensino e na reforma curricular como uma resposta potencial à incapacidade sistémica de se produzirem mudanças transformadoras e duradouras nesses mesmos sistemas, essencialmente convidados a mudar pela reforma normativa, mas sem que se tenham, realmente, desencadeado os mecanismos de transformação esperados.

Hoje temos consciência de que o meritório movimento da «escola comum», da criação de uma escola básica, universal, de financiamento público e pública no controlo e na prescrição, de livre acesso e padrões académicos relativamente baixos, se transformou naquilo que Smith e Rabin (2013) chamaram «a tragédia dos comuns», ou seja, «o problema do acesso aberto»: todos ganham se todos cuidarem dos bens de uso comum. O problema surge quando esse bem é tão comum que acaba por ser desvalorizado. Assim, na linguagem da escola, toda a gente a valoriza como meio de reduzir os níveis de crime, baixar os custos com a saúde, melhorar a empregabilidade, contribuir para prosperar a vida das pessoas, pelo que, coletivamente, o contribuinte aceita financiar as escolas. Mas, quando esse investimento, simbólico e material, se torna parco, dando lugar a políticas de escolha de escola e a segregação de alunos, e não se afiança na procura efetiva de qualidade para todas as escolas, dita-se que aquilo que é mais comum a todos é o que recebe menos cuidado. Num contexto

---

[228] Joyce, Calhoum & Hopkins. *The New Structure of School Improvement*, 6, observam que as diferenças culturais se misturam com problemas de identidade e de adaptação, gerando situações desenvolvimentais caóticas, no contexto dos talentos e dos *handicaps* de cada um, muitas vezes nos mesmos corpos e nas mesmas mentes.

de «vulgarização da escola», esta é vista como o lugar de excelência dos procedimentos uniformes, porque é «comum», partilhada por muitos[229].

Nesta escola uniforme age-se, também, uniformemente, mas cada sala de aula é um cosmos particularíssimo. Esta tensão não tem sido bem resolvida e o que podemos observar é a dificuldade de as reformas lá chegarem, secundarizando os processos de ensino-aprendizagem[230]. De tal percurso resulta um baixo impacto das mudanças, sem alteração do sistema de ensino ou, mais concretamente, do sistema de escolas.

Por outro lado, muitos são os que pensam que o movimento progressista também não conseguiu colocar no lugar da escola tradicional algo que se impusesse, abrangentemente, aos sistemas de ensino. Talvez se deva à eventualidade de a «Educação Nova» não ser um movimento unitário, mas um conjunto de modelos de escola de «autor», radicados em particularismos filosóficos e psicológicos, que apelam a uma adesão pessoal e que apontam no sentido do «interesse do aluno». Como os interesses das crianças são fluidos e livres, estes modelos tornam-se caros e complexos de implementar. E, precisamente, por muitas das vezes tanto se centrarem nas crianças, também colocam algumas dúvidas quanto à sua colaboração na função social da escola. Finalmente, estas «fragilidades» ainda tendem a agregar-se de modo que soluções pedagógicas inicialmente desenhadas para corresponder aos mais fracos e aos mais pobres estão atualmente disponíveis praticamente apenas para as famílias acomodadas e esclarecidas, mais afluentes, mais exigentes e mais protegidas pelos eventuais erros ou excessos da inovação do que as demais.

Por outro lado, o movimento dos padrões curriculares, não atingindo os princípios organizadores do sistema, não alterando o peso institucional da organização curricular e colocando os resultados de classificação e seriação dos alunos como fim último da escola e da aprendizagem, pouco mais fez do que induzir o «terror da performatividade»[231] nos professores, sem que o impacto direto na melhoria das escolas o pudesse justificar. De facto, conforme explicou Goodson (2001), a mudança educacional dá-se

---

[229] Grinnel Smith & Colette Rabin. «Modern education: a tragedy of the commons», *Journal of Curriculum Studies*, 45, 76 (2013), 748-767. Os autores, que partilham uma perspetiva de ética do cuidado, consideram que estes efeitos podem ser atenuados pelo desígnio forte de construção de um sentido de comunidade.

[230] David F. Larabee. «School syndrome: understanding the USA's magic belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage», *Journal of Curriculum Studies*, 44 (2), 2012, 143-163, 144.

[231] Ball. «The teacher's soul», 215-228.

por mudanças externas, dinâmicas internas e ações de apropriação pessoal dos atores[232]. Olhando a realidade nacional, parece-nos que as mudanças externas correspondem às mudanças normativas, por excelência, exprimindo, mais ou menos, os pedidos da sociedade, por vezes com um certo imediatismo e um condicionamento perigoso a modas pedagógicas ou à influência das decisões políticas de outros países, mais ou menos francófonas ou mais ou menos anglófonas, relativamente fáceis de mapear. As dinâmicas internas corresponderão à acomodação e à reinvenção do próprio sistema, tendencialmente «pesado» e avesso a mudanças, também cruzado por inúmeros interesses díspares (dos professores, das famílias, dos sindicatos, das modalidades de liderança local, das autarquias, das empresas...) e as ações de apropriação pessoal dos atores, dos quais se destacarão os educadores profissionais.

Trata-se, então, de reformar de um modo tal que a decisão política não só chegue às salas de aula, mas também, num diálogo criterioso, corresponda e proponha o que a sala de aula necessita para fazer evoluir a educação e a instrução dos alunos no sentido do que é melhor para aquela sociedade, naquele momento e na sua perspetiva de futuro. E quando falamos de sala de aula, falamos de processos de ensino-aprendizagem, muito mais do que de objetivos ou de conteúdos ou de competências, se bem que estes processos, não esqueçamos, acontecem no quadro de um currículo e das suas possibilidades de flexibilização e de autonomização local.

Há, pois, que conseguir uma diferenciação eficaz que atue ao nível das opções de cada escola, contextualizando o currículo, que diferencie os

---

[232] Ivor F. Goodson. «Social Histories of Educational Change», *The Journal of Educational Research*, Vol. 2, n.º 1 (2001), 45-63, 52, 60. «Mudar o establishment. Embora a mudança externa tenha sido estabelecida de forma sistemática e legal, o poder reside principalmente nos novos entendimentos categoriais de como as escolas funcionam – entregando currículos mandatados, sendo avaliados e inspecionados, respondendo às exigências de escolha dos consumidores. Grande parte da comercialização das escolas é agora dada como garantida em muitos países e, nesse sentido, alcançou um estatuto mitológico. [...] Estas ideias cruciais sobre a saliência do compromisso do professor explicam o crescente interesse pela vida profissional dos professores (Goodson e Hargreaves, 1996). Como McClaughlin e Yee (1988) observaram nas escolas dos Estados Unidos: "a vitalidade da reforma educativa depende significativamente da medida em que os professores têm uma carreira gratificante. Na educação, onde os professores compõem a tecnologia, a ligação entre respostas individuais ao desafio e à mudança e a eficácia organizacional é direta e irredutível" (pp. 40–41).» Refere-se a Hargreaves, A., & Goodson, I. F. (1996). *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (Eds.), *Teachers professional lives* (pp. 1-27). London: Farmer Press, e a McClaughlin, M.W. & Yee, S. M. *School as a place to have a career*. In A. Lieberman (ed.), *Building a Professional Culture in School* (New York: Teachers College Press, 1988).

projetos curriculares das turmas e que diferencie os modos de ensinar e de aprender, a um nível tão fino, que incida sobre as estratégias concretas adotadas e enriquecidas pelo trabalho conjunto de gestão curricular de todos os professores e técnicos, envolvidos com a educação de um dado grupo de alunos. Mas, sem perder de vista que os problemas centrais

> na educação não são pedagógicos ou organizacionais ou sociais ou culturais, mas são fundamentalmente *políticos*. Ou seja, o problema não é que não saibamos como melhorar as escolas, mas estarmos a lutar entre nós sobre os objetivos que as escolas devem perseguir. As definições de objetivos são um problema político, não técnico. Resolve-se através de um processo de escolhas e não através de um processo de investigação científica. As respostas residem nos valores (que tipo de escolas queremos) e nos interesses (que apoiam uns valores educativos) em vez de uma lógica apolítica. Antes de lançarmos mais um centro de investigação (para determinar «o que funciona» na sala de aula) ou propor outra mudança organizacional (como a escolha de escola ou um currículo nacional), precisamos de participar num debate público sobre a conveniência de alternativas aos resultados sociais da escolaridade.[233]

3. Incluir

Considere a afirmação clássica deste fenómeno por Adam Smith (1776/1976): «Não é da benevolência do talhante, do cervejeiro, ou do padeiro, que esperamos o nosso jantar, mas do seu próprio interesse [...] Ninguém além de um mendigo escolhe [*sic*] depender principalmente da benevolência dos seus concidadãos» (p. 18). Nesta perspetiva, a competição para a vantagem educativa beneficia não só os indivíduos que ganham as credenciais, mas também o público em geral. Quando reforçamos o nível de competência da mão-de-obra, a qualidade de vida de todos melhora. E se for verdade, isto resolve o problema do *free-rider*: Em vez de obrigar as pessoas a contribuir para o bem público,

---

[233] David F. Larabee. «Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals», *American Educational Research Journal*, 34, n.º 1 (1997), 39-81, 40-41.

> podemos simplesmente encorajá-las a perseguir os seus interesses privados, confiando que isso irá, a longo prazo, produzir os maiores benefícios para todos. O problema é que, quer esta teoria esteja ou não correta, poucos de nós podem esperar pelo longo prazo. Encorajar os indivíduos a perseguir os seus interesses privados não faz muito pelo vasto número de pessoas que têm sérios obstáculos a enfrentar a curto prazo. Além disso, embora uma maré crescente de crescimento económico possa elevar todos os barcos, isso não muda o facto de que a maioria das crianças nasce em botes, não em iates.[234]

Os objetivos da ONU para o Desenvolvimento Sustentável afirmam a meta de «assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover a oportunidade de aprendizagem ao longo da vida para todos.»[235] Mas, hoje, os consumidores da educação têm um peso crescente nas políticas de educação. A sua participação, no entanto, pauta-se por um ponto de vista sempre «privado», embora toda a educação seja, na essência, pública, uma vez que usam a escolarização na persecução de interesses individuais, que não apontam para aumentar o impacto da escola na sociedade nem pretendem, através desta, reformá-la, e não se tem visto que pressionem os governos para maiores financiamentos, pelo menos não ao nível do sistema, reclamando apenas as melhorias locais relativas aos problemas quotidianos. O seu fim é, essencialmente, o «conteúdo» da escola, as ferramentas, diploma e «fama» incluídos, a moeda de troca para apresentar na altura de procurar emprego.

Os eleitores (ainda) da classe média acreditam que podem ajudar os filhos a progredir socialmente ou a manter o *status* alcançado pela aquisição de um dado certificado, a equação atual da mobilidade social possível. Mas foram estes eleitores que, de facto, transfiguraram o sistema, não apenas por razões redondamente demográficas, mas porque a passagem da agricultura rural ao operariado urbano os levou a reconhecer o potencial do investimento na educação. A instalação da escola de massas é, também, a passagem da «escola comum», da mesma experiência para todos,

---

[234] D. F. Labaree. «Public schools for private gain: The declining American commitment to serving the public good», *Phi Delta Kappan, 100*, 3 (2018), 8-13. https://kappanonline.org/labaree-public-schools-private-gain-decline-american-commitment-public-good/ consultado em 1 de julho de 2020.

[235] Organização das Nações Unidas, *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*, 2015. https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/.

à «escola incomum», em que todos entram mas acabam divididos em programas de ensino diferentes[236], num esforço do sistema em adaptar-se aos seus consumidores, o que atingirá um nível crítico na adoção das políticas neoliberais de «mercado da educação». No entanto, a missão social da escola parece ter falhado: a desigualdade social persiste, desta vez, até, à porta da escola, ou através dos «marginalizados da escola», o surgimento de uma elite global superpoderosa e superinfluente que criou novos negócios na garagem, longe das bibliotecas e das rotinas escolares, e que não encontrou na escola o ambiente necessário à sua criatividade e ao seu sentido de risco. A escola de massas, como refere Larabee (2018), não tem muitos «comuns», não produziu igualdade democrática nem mobilidade social: de facto, muda constantemente para preservar o seu sistema.[237]

Entretanto, o «mercado da educação» aumentou a obsessão com a avaliação das escolas e dos professores, e o sistema de prémios que já pudemos descrever, pelo que os professores estão hoje, numa outra lógica de sobrevivência, mais preocupados com a implementação das «políticas governamentais» do que a tentar responder às necessidades dos alunos, e quando tentam conciliar ambas as perspetivas, rapidamente se queixam da tensão produzida. A sua margem de participação na construção curricular é radicalmente reduzida pela mentalidade da medição de resultados, fixando-se esta naquilo que é mensurável e ignorando aspetos cruciais para a educação das pessoas, pela sua rica, complexa e intrínseca natureza subjetiva. Tem reinado, pois, a generalização dos padrões de aprendizagem e o estímulo à competição para melhorar a posição no *ranking* das escolas.[238]

---

[236] D. F. Labaree. «Public goods, private goods», 39-81.

[237] A tudo isto se soma a sua vocação curricular para a formatação dos indivíduos: Labaree, «Public schools, the declining»: «A característica-chave da escola comum não era o seu currículo ou pedagogia, mas a sua comunhão [...] Cada vez mais, a escola passa a ser vista como uma competição intensa entre indivíduos para progredir na sociedade e evitar ser deixado para trás.»

[238] Pacheco. *Inovar*, 26, 34, fala de um «profissionalismo controlado», os professores reduzidos a meros executantes, tudo regulado pela linguagem partilhada da estatística. O pragmatismo subjacente não se limita a introduzir «disfuncionalidade curricular», mas a substituir as metas de «aprender» pela meta única da similaridade curricular que permite, em direção à testagem, comparar todos os alunos e todos os professores pela mesma bitola. Assim, encontramos políticas curriculares uniformes (a nível mega e macro), sem que se considerem os contextos regionais e locais, portanto, que se facilite a interpretação curricular em termos de significação, interpretação, recriação, com particular influência na acuidade implementativa do trabalho docente sobre o currículo.

Ora, «a escola é universalista, pelo menos nas sociedades democráticas», é a escola da educabilidade do sujeito, que veicula um conhecimento acerca do mundo, «carregando atividade humana historicamente produzida», logo, interpretável, «como um processo dialético de reprodução do humano em cada indivíduo», um triplo processo de humanização, socialização e subjetivação/singularização. Ou como refere Pacheco (2019), a partir de Zizek, depois da universalidade concreta (individualização do sujeito, na família e na comunidade) a escola é o espaço da universalidade abstrata (a individualização da socialização secundária, do particular para o abstrato).[239]

A lógica política, institucional e educativa, situa-se nas antípodas desta individualização, pois, como vimos, o reconhecimento da diversidade de facto leva à necessidade da diferenciação e a inclusão supõe que se passe, ainda, a um outro nível. Toda a gente quer pertencer a algo, a alguém, e quer ser aceite pelas figuras de referência, a começar pelos pais. Esta necessidade transfere-se para o âmbito da escola, em idades muito precoces, de moldagem influente e de formação da personalidade, e tem uma importância vital no contexto dos processos de ensino-aprendizagem[240]: a inclusão, na escola e em sala de aula, predetermina, pela segurança que confere, comportamentos fundamentais como a capacidade para correr riscos (cometer erros para aprender), para se expor e exprimir, para mostrar empatia e assertividade, e está associada a uma imagem positiva de si mesmo que é partilhada pelo adulto responsável.

Em todo o tipo de escolas ou de salas de aula, haverá sempre algum tipo de consequência social do ato de educar porque a diferenciação e a polarização são impossíveis de evitar em ambientes escolares.[241] Um aspeto fundamental para melhorar as práticas de inclusão é pensar em como gerir os processos sociais para que os seus efeitos mais divisivos sejam mitigados. Ao mesmo tempo, a inclusão e a justiça social devem ser ativamente perseguidas através de políticas escolares, do ensino dos currículos e das práticas de sala de aula. São metas difíceis – frequentemente reenviadas para o domínio do «ideal» ou envoltas numa linguagem

---

[239] S. Zizek. *O sujeito incómodo. O centro ausente da ontologia política* (Lisboa: Relógio de Água, 2009), cit. apud Pacheco, *Inovar*, 32.

[240] Os alunos precisam de se sentir integrados em função, mais amplamente, do seu bem-estar e da sua saúde mental, mas também, de um modo mais limitado, mas igualmente relevante, para se poderem adaptar à maioria das rotinas de interação com os professores e os colegas, na construção das situações que lhe permitirão aprender e desenvolver-se.

[241] Pollard. *Reflexive Teaching*, XV.

tão panfletária que antecipa imediatamente o seu insucesso, legitimando-o – mas trabalhar para as atingir é uma responsabilidade educacional contínua.

A **sala de aula** deve, assim, ser reconhecida como um espaço vital de enquadramento e aceitação, de partilha e diálogo, para o qual uma escola deve fornecer um contexto cultural – no sentido dos valores, das crenças e dos procedimentos de solução para os problemas, que são partilhados – e para cujo domínio um professor deve ser formado de início e ao longo da sua carreira.[242]

Esta preocupação com a sala de aula não exclui nem isenta a problemática curricular nos contextos das políticas públicas de educação orientadas para a inclusão. Michel (1996) elenca os fatores, os novos fatores, que devem ser considerados, na reflexão sobre as políticas de educação. Todos eles apontam no sentido da diversidade extremada, na forma como esta, hoje, marca as novas gerações, já diferenciadas dos seus pais e avós, dos seus grupos naturais de pertença, pois as suas possibilidades, os seus hábitos, os seus enquadramentos para o desenvolvimento psicológico e social são exponencialmente mais amplos e mais ricos e mais rápidos do que os das gerações que os precederam: a sociedade do conhecimento (desenvolvimento científico, tecnológico, comunicacional); a extensão da massificação da educação (como direito, como certificação, como instrumento de coesão social); a globalização da economia e da mobilidade populacional; a tipologia das sociedades pós-industriais desenvolvidas, em termos de complexidade, multiculturalidade, bem-estar e consumo; a evolução tecnológica no acesso e circulação da informação; os valores proclamados, a democracia como retórica e como sustentação do sistema social, e a coesão social, como um problema político, social e económico eminentemente pragmático.[243]

---

[242] Formosinho. «A complexidade da escola» (1997): face à «heterogeneidade social e cultural inerente à escola de massas», que «quebra o clima de consenso social e moral que operava na escola de elites, consenso que permitia uma clareza de objetivos e processos na função de socialização da escola». A pluralidade de valores torna essa função mais complexa e a escola não pode de ela demitir-se. Então, é preciso preparar e acompanhar os professores nos necessários ajustamentos às novas «tipologias» de tarefas na «diversificação da função docente», «intensificada, alargada e diversificada». Refere-se à «formação especializada dos professores» para esta «especialização das tarefas docentes».

[243] Alain Michel. «Les compétences de base pour le XXI^{ème} siècle. Éducation: pour une approche systématique du changement», *Futuribles – analyse et prospective*, n.º 210, Juin 1996, 5-6.

O que é certo é que a **massificação** decorrente do aumento da escolaridade obrigatória vai acentuar e amplificar o leque de respostas dos alunos e dos efeitos da escola no seu desempenho escolar. O primeiro movimento dos sistemas educativos foi o de tentar assimilar as diferenças, através de uma triagem dos alunos, ou seja, aqueles que o sistema social podia aceitar como aprendentes não conseguidos e que eram reenviados para outros sistemas.[244] Assim, ficam de fora os alunos de nível económico médio ou mais elevado, alegadamente com dificuldades de aprendizagem, aqueles que têm dificuldades ou insucesso escolar associado a uma pertença sociocultural mais «baixa» face à cultura dominante e/ou portadores de dificuldades cognitivas; e, ainda, os portadores de limitações cognitivas e/ou comportamentais acentuadas, ditos «deficientes».[245]

A entrada de **novos públicos** na escola vem romper com este sistema de acomodação pois, ao aumentarem as taxas de insucesso, estas também se tornam menos bem aceites socialmente. É uma etapa de disrupção no funcionamento interno da escola, de incremento, também, da indisciplina, da violência física e psicológica, do stresse dos professores. Por este conjunto complexo de condições, os níveis globais de aprendizagem descem e aumentam as taxas de alunos potencialmente em risco, no seio de uma sociedade que também está em plena transformação, quando, às mudanças já referidas (Michel, 1996), se unem a transformação da representação de autoridade, de relação entre o aluno e o professor, entre o adulto e a criança, transformação, também, da representação de conhecimento. Surgem, então, as políticas de «objetivos mínimos», de formações alternativas, «práticas», de forma a **reduzir o impacto de toda essa diversidade** que a escola não consegue tratar.

Necessariamente, essas políticas trouxeram **efeitos colaterais**, como um abaixamento do nível de exigência e qualidade das aprendizagens, a fuga de alunos para determinadas escolas, frequentemente privadas, a procura social de indivíduos com níveis mais elevados de qualificação em resultado da desvalorização dos níveis de ensino, quando vivemos na

---

[244] A história da escolaridade obrigatória recorda-nos como se tornou necessário o trabalho de Binet e, assim, como surgiram a Escala Métrica de Inteligência e o laboratório criado para a construir. A França, ao criar a primeira escolaridade obrigatória para as crianças entre os seis e os dez anos, rapidamente descobre que nem todos os meninos conseguem aprender o que lhes era proposto. Então, torna-se necessário identificar, separar e reenviar para os asilos aqueles cuja inteligência não estava próxima do quociente determinado entre o nível de respostas dadas e as respostas esperadas para a idade cronológica.

[245] Cf. Roldão. *Diferenciação Curricular*, 39.

sociedade do conhecimento. Assim se constroem novos modos de exclusão social, quando determinados alunos acedem a um currículo menos ajustado à realidade, com áreas menos valorizadas da cultura e da ciência, com menos sofisticação comunicativa e menor capacidade de compreensão e de ação eficaz na sociedade. Além do mais, alimenta-se a ilusão da possibilidade de um funcionamento curricular na escola que possa manter os moldes existentes de «controlo de danos», conduzindo a alterações estruturais no sistema em que emergem pequenos territórios alternativos, sem se mudar as estruturas da prática docente e de macro e micropolítica curricular, nem ali mesmo, nem no restante sistema. É preciso, pois, perguntar, como Roldão (2003), «de que modos pode o currículo, e a escola que o corporiza e que organiza a sua apropriação, transformar-se qualitativamente no sentido de encontrar formas de funcionar mais adequadas e eficazes para a realidade com que historicamente tem de viver?»[246]

Roldão (2003) sugere que se trabalhe a inclusão a partir de duas questões: a) Como aprende a criança? b) Como aprende esta criança face a este modo de ensinar?[247] Estas questões, em conjunto, colocam a problemática do ensino inclusivo na dimensão social da aprendizagem, que é, também, o problema da função da escola. Como frequentemente nos apercebemos, não basta que o professor ensine «bem» para que o aluno aprenda, pois este deve colaborar com o seu esforço e empenho, teremos de olhar para a escola inclusiva como uma escola que não se demite da sua ação formativa, e esta é de índole social, da ordem da apropriação da identidade cultural partilhada, que a escola veicula como um património comum, daquela escola, da escola, da sociedade em que a escola, e aquela escola, estão inseridas.

Por isso, a ação do professor, e da comunidade escolar, associa-se à transmissão de comportamentos sociais intencionais e ao domínio do processo de estruturação da aprendizagem, mas «partindo de onde o aluno está», tal como proposto por Ausubel (1978)[248], pois de outro modo, na ignorância daquilo que o aluno já sabe e já é, a aprendizagem não se torna significativa. Assim, ao professor é pedido que trabalhe comportamentos

---

[246] Roldão. *Diferenciação curricular*, 40.

[247] Roldão. *Diferenciação curricular*, 57.

[248] David Ausubel. *Educational Psychology – A Cognitive View* (New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc: 1978), 53: «a broad background of generally relevant content in cognition structure».

sociais intencionais e ao aluno que adquira o domínio dos processos de estruturação da aprendizagem.

4. Inovar

> Se um grupo de professores pensar em criar uma escola tal como julga que seria melhor, talvez descubra processos organizativos expeditos e eficientes que não são catastróficos, podem ser económicos e vantajosos, e contudo talvez rompam com a estrutura escolar a que nos habituámos.[249]

Roldão e Almeida (2018) referem-se a práticas como a gestão de tempos e de espaços, de agrupamento e rotação de professores, de modos de organizar o trabalho dos professores em função de grupos específicos de alunos, um sistema de tutorias, a reconceptualização da ideia de turma, a divergência no planeamento das aprendizagens, todo um conjunto de novas formas organizativas da escola que promova o sucesso escolar através da maleabilização do seu sistema – antiquado e desfasado da mudança social –, que tem no centro a gestão do currículo e a que poderíamos chamar inovação pela lógica do projeto curricular contextualizado. Pretende promover uma maior eficácia da educação pela maior adequação aos seus públicos, compreendendo que o insucesso escolar não é o insucesso dos alunos, na esmagadora maioria capazes de aprender, mas das práticas curriculares.[250]

A educação pode não conseguir mudar a sociedade – pelo menos, não diretamente, pois não legisla, não governa, não administra a justiça – mas os professores devem assumir a responsabilidade de não a tornarem ainda mais fraturada do que já é e devem trabalhar para reparar os seus efeitos divisivos na vida e mentalidade dos seus alunos. A inclusão apela à inovação educacional como um processo de desenvolvimento profissional tanto a nível do *self* – a identidade cultural do local de trabalho do professor – como ao nível da interação organizacional, isto é, para que a cultura organizacional da escola não enferme dos obstáculos à colaboração, habitualmente fortes e preexistentes culturas identitárias de grupos, que

---

[249] Roldão & Almeida. «Conhecimento e currículo», 11.
[250] Roldão & Almeida. *Gestão Curricular*, 11-13.

fomentam a «balcanização» da escola de lógica disciplinar, onde os professores lutam por «territórios»: mais tempo para ensinar, espaço, recursos e procedimentos favoráveis.

A inovação em educação tem surgido, cada vez mais, associada à inclusão, no sentido de se trabalhar os currículos nacionais de modo que todos os alunos possam ser acolhidos na escola e encontrar nela condições adequadas para aprender. Pollard (2011) sugere que uma opção política desta natureza supõe um conjunto de medidas articuladas, começando pelos objetivos para cada nível de ensino, redigidos de modo distintamente compreensível e oferecendo clarificação e suporte relativamente àquilo que é esperado dos alunos e dos professores. Segundo este autor, o currículo deve ser «arejado» e equilibrado como um todo e não apenas ao nível das relações lógicas entre conteúdos. Deve, igualmente, ser construído em progressão e continuidade, para poder ser planeado e monitorizado em cada sala de aula e poder ser transferido entre escolas. Do mesmo modo, a formação inicial e contínua dos professores deve ser desenhada em função da gestão curricular.[251]

Mas a questão fundamental a colocar diz respeito ao modo como um currículo pode responder, ao mesmo tempo, às preocupações nacionais, isto é, apresentar um quadro de referência coerente a nível nacional quanto a conteúdos e progressão e, ainda assim, permanecer suficientemente flexível para responder aos interesses, abordagens, experiências de aprendizagem, capacidades físicas e intelectuais de cada criança. Ou seja, «aquele» currículo facilita a inclusão – que é a grande questão que hoje lhe pomos – ou há o risco de alguns alunos ficarem ou se sentirem excluídos de dados conteúdos?

> Toda a reforma supõe, por um lado, uma mudança estrutural no quadro normativo-jurídico da política educativa, com opções a nível político, ideológico, social e cultural. Como assinala Popkewitz, «a reforma carateriza-se pelo sentido normativo e a melhor maneira é considerá-la como parte do processo de regulação social». Por outro lado, a reforma pode também traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos. Assim, como refere Canário, «só há mudanças efetivas se

---

[251] Pollard. *Reflexive Teaching*, 226.

houver produção de inovações nas escolas» e estas são impercetíveis, espontâneas, intuitivas, selvagens.[252]

Nenhum **currículo nacional** consegue dar resposta a todos os pedidos. Este surge muitas vezes numa forma linear para cada disciplina, apoiado em processos formais de avaliação. Mas as crianças interessam-se por muitas coisas que um currículo nacional não prevê e a sua aprendizagem é guiada por considerações de natureza desenvolvimental que os currículos têm dificuldade em considerar. De facto, as pessoas não aprendem linearmente, e só muito raramente degrau a degrau, mas em rede. E aprendem melhor quando criam sentido a partir de uma experiência, quando usam a imaginação associada ao conhecimento, e num sistema de relação interpessoal com os pares, os pais, os professores, o que constitui a agenda racional da personalização do ensino.[253]

Para tornar as questões mais complexas, nem sempre um currículo nacional é um impecável edifício conceptualmente lógico, de perfeita articulação vertical e horizontal. Vão-se-lhe adicionando avanços do conhecimento, que se hierarquizam artificialmente, como se a aprendizagem fosse previsível e linear. No entanto, um currículo que diminui as oportunidades do professor responder às necessidades dos alunos é menos provável que promova a aprendizagem significativa. Também pode inibir a aprendizagem pela fraca participação e vinculação dos alunos, produzindo exclusão porque os alunos não se sentem mental e fisicamente acolhidos ou desafiados.

Os currículos precisam, assim, de **condições políticas e técnicas** para serem compreendidos e discutidos, para serem personalizados, num sistema colaborativo/dialogante, entre os professores e os alunos, e que produz não só conhecimento testável, mas desenvolvimento cognitivo, estabilidade e um sentido de poder. A questão do prazer e da alegria na aprendizagem também é uma questão política, muito evidente nos pais que procuram o ensino doméstico ou escolas-nicho, de propostas pedagógicas muito alternativas, levantando novas questões de equidade. Mas a flexibilização das práticas curriculares permite uma vida na escola mais

---

[252] Pacheco. *Teoria e Práxis*, 151, referindo Thomas Popkewitz, *Sociología política de las reformas educativas* (Madrid: Morata, 1994) 14 e Rui Canário, «Eco: um processo estratégico de mudança», in. R. D'Espiney, R. Canário, *Uma escola em mudança com uma comunidade*. (Lisboa: IIE, 1994), 45.

[253] Pollard. *Reflexive Teaching*, 227.

prazenteira, mais real, mais viva, associando a gestão curricular às considerações de saúde, de segurança, de prazer no sucesso, de contribuição pessoal positiva dos alunos, o que também favorece o bem-estar económico das comunidades.[254]

Deste modo, um **currículo mais responsivo e flexível** – que permite aos professores desenhar o futuro da escola – é um currículo personalizado, de avaliação para a aprendizagem (tendencialmente formativa), de ajuda à aprendizagem e aos processos de aprendizagem, que recolhe e dá voz aos alunos, de envolvimento dos pais e cuidadores.

Mas quando falamos em inovação na escola, também temos de ter presente as suas características organizacionais e, por isso, os obstáculos à inovação. Senge (1990) refere as «deficiências organizacionais de aprendizagem»[255], que MacBeath e Mortimore (2001), considerando, tal como Fullan (1995), um «autoaperfeiçoamento da escola» como «um sonho distante», elencam nos professores: projetam as suas próprias deficiências nas crianças e nas comunidades; tendem para práticas antigas e constroem defesas contra as mensagens que chegam de fora; têm medo de errar; veem a mudança como o trabalho de outra pessoa; relações hostis no âmbito do *staff* das escolas; procuram segurança nos números, «uma mentalidade cercada por um anel».[256]

Seja como for, para **inovar** há que compreender que as escolas não são espaços de execução «cega», deficiente, das políticas, mas de contextualização e transformação dessas políticas, organizações que estabelecem relações relativamente autónomas com o meio social, institucional e político. As suas lideranças – os dirigentes/diretores escolares – têm um papel relevante nos projetos de inovação, já que funcionam como uma interface entre as políticas emanadas das estruturas centrais e os professores e técnicos que operam no terreno. Podem facilmente criar barreiras ao desenvolvimento curricular da escola, mas também podem, talvez mais complexamente, incentivá-lo e apoiá-lo numa prática de diálogo, confiança e empoderamento dos docentes, que não passa apenas pela formação, mas

---

[254] Cf. Pollard. *Reflexive Teaching*, 228.

[255] P. Senge. *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization* (New York: Doubleday, 1990), usa o termo «organizational learning disabilities».

[256] Cf. John MacBeath & Peter Mortimer. «School effectiveness and improvement: the story so far», in J. MacBeath, & P. Mortimore, eds., *Improving School Effectiveness* (Buckingham: Open University: 2001), 1-21, 17.

pelo encorajamento diário e pela possibilidade de terem espaço para tentar e, por vezes, para errar.

Na **lógica política managerialista**, conservadora, restauracionista, que apela ao seu poder sobre a comunidade educativa, as lideranças são as figuras de desconcentração, os representantes mais locais do Estado, empenhados no desenvolvimento da oferta educativa e da construção da reputação da escola. Numa lógica política mais reformista, de propensão mais colegial, o seu papel evolui para uma regulação dominantemente contratual, mais sensível à influência local e, tendencialmente, de uma maior implicação no desenvolvimento do projeto curricular e educativo, como animadores de novos dispositivos pedagógicos, se bem que à custa da legitimidade pedagógica face aos professores.

Seja como for, a influência dos diretores é bastante indireta, sobretudo se não podem recrutar, gerir a carreira ou deter uma parte mais ampla do poder de avaliar, fazendo-se valer da dotação horária, da distribuição de turmas, do acolhimento aos novos professores e da formação contínua, assim como os mecanismos de avaliação que possam estar ao seu alcance.

Os professores, como já se referiu, gozam de grande **liberdade dentro da sala de aula**, já que inspeções, diretores e pais detêm fraco controlo sobre os métodos de ensino. Essa liberdade é importante para poderem interagir com os alunos e intervir nas situações que vão surgindo, com rapidez e eficiência. Mas essa liberdade também é uma fonte de desigualdades, filtrada pela redução do espaço entre as normas centralizadas e o seu ideal pessoal de serviço, o carácter e a disposição dos alunos, que resulta num enquadramento do trabalho específico de cada professor. Desde o início da sua carreira que este vai construindo uma representação estereotipada dos alunos, que funciona como quadro de referência para muitas decisões de planeamento antecipado e avaliação, influenciando as práticas de ensino, a gestão da sala de aula, os procedimentos de avaliação e a elaboração de uma ética profissional contextualizada. Tal acontece, como referem Joyce, Weil e Calhoum (2000), porque

> envolver-se em ensinar bem é abraçar a aventura de aprender ilimitadamente sobre mentes e como as ideias e as emoções interagem com o meio ambiente e se transformam. Nunca terminamos esta aventura, nunca satisfeitos com as artes e as ciências de fazer essas inferências, nunca terminando a construção de modelos de aprendizagem que se

> baseiam nas interrogações que fazemos sobre o que se passava nestas mentes. Estamos presos numa investigação que não tem fim.[257]

Esta liberdade individual, que permite a criatividade e a responsividade pedagógica, ou disciplinar, do professor, também obstaculiza a negociação das mudanças na escola, predispõe à defesa do território «sala de aula», e à resistência individual ou grupal à mudança. E na escola, os grupos tendem a partilhar culturas disciplinares fortes – oriundas de processos vocacionais precoces, de interesses culturais desenvolvidos na formação inicial – promovendo associações por afinidade e não tanto pela partilha de projetos ou dificuldades.[258]

4.1. Inovar, o quê: o terreno

> Assiste-se, hoje a uma forte inadequação da escola para fazer face às demandas da sociedade. Diante das rápidas convulsões sociais, a escola precisa abandonar os seus modelos mais ou menos estáticos e posicionar-se dinamicamente, aproveitando as sinergias oriundas das interações com a sociedade e com outras instituições e fomentando, no seu seio, interações interpessoais. [...] Urge mudá-la. Não apenas nos currículos que são ministrados, mas na organização disciplinar, pedagógica, organizacional. Nos valores e nas relações humanas que nela se vivem. É preciso repensá-la, pensando-a em contexto. [...] Depois, é preciso agir para transformá-la.[259]

A partir do início do século XXI, a Teoria do Capital Humano[260], associada à aprendizagem ao longo da vida e à relação entre educação, prosperidade económica e coesão social, tomou a dianteira no desenho das políticas públicas de educação um pouco por toda a parte, enquanto

---

[257] Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching* (Boston: Allyn and Bacon, 2000),6.

[258] van Zanten, *Les Politiques*, 100, também chama a atenção para os obstáculos à inovação criados pelos «outros» profissionais da escola – habitualmente deixados de fora das reformas – conselheiros, psicólogos, enfermeiros, que deveriam ter um papel complementar, mas com quem os professores, mais numerosos, mais «centrais», mais imprescindíveis, criam relações de ignorância mútua, enfraquecendo as disposições organizacionais e empobrecendo os processos de resposta às dificuldades, as soluções de inovação.

[259] Isabel Alarcão. «A Escola Reflexiva», 15, 19.

[260] W. W. Rostow. *The Stages of Economic Growth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.

a economia da educação florescia amplamente como área política e de investigação. Uma das consequências foi uma maior atenção dada ao Ensino Secundário, que adquiriu visibilidade política, contribuindo para que os eleitores-pais aumentassem as suas expectativas relativamente à escolarização dos filhos. A passagem do milénio também vem trazer uma maior pressão para a comparação internacional, e os países da Europa encaminham-se no sentido de um movimento para uma pedagogia de «interação global da sala de aula», inspirado em dois dos campeões dos *rankings* internacionais, Singapura e Taiwan.[261]

Neste sentido, um Sistema Educativo tem uma função de partilha nacional de uma identidade comum, que ainda é hoje muito observável nos Estados democráticos recentemente estabelecidos. Do mesmo modo, nas respostas dos Estados maduros que se veem questionados pelas culturas locais mais determinantes, sobretudo com a transformação operada no Estado-nação e o aparecimento de outras estruturas políticas, supra-Estado, como a União Europeia, e os reequilíbrios que introduziram nas formas regionais de identidade numa mesma nação. Assim, continuamos a questionar-nos sobre as razões para se investir politicamente no desenho de um Sistema Educativo e sobre aquilo que a sociedade pode conseguir através do seu usufruto.

4.1.1. Finalidades para a escola

Parece uma evidência do senso comum que a educação influencia o **desenvolvimento de uma sociedade**: na criação de riqueza através da preparação para a produção económica; na produção e reprodução da cultura; no desenvolvimento da justiça social e dos direitos dos indivíduos. Do ponto de vista da criação da riqueza, a escola prepara a força de trabalho prevista na Teoria do Capital Humano e o Estado investe recursos financeiros na educação que são de toda a sociedade. Esta relação direta «educação-desenvolvimento económico» tornou-se essencial e permanente.

---

[261] Pollard. *Reflexive Teaching*, 521. Estas são questões cruciais porque os currículos do século XXI ainda devem muito aos currículos do século XIX e à escola que se desenvolveu durante o século XX, apesar das evidentes transformações ocorridas nas sociedades e dos efeitos que as tecnologias da comunicação têm sobre a transmissão da informação e a construção do conhecimento. Esses currículos longínquos, mas presentes, centraram-se politicamente na problemática da assimilação cultural, um esforço notório, por exemplo, nos Estados Unidos da América, um país de «*melting pot*», construído sobre vagas de emigrantes de diversas proveniências e credos. Também é visível no percurso português, e de outros países europeus, na sua relação com as províncias ultramarinas e a necessidade que sentiam de construir uma única cultura de «valores centrais» partilhados.

A produtividade crescente para a competitividade necessária à economia global, acompanhada pelo rápido desenvolvimento tecnológico, fez fortificar um paradigma político que aponta para o desenvolvimento das competências básicas em toda a população e ainda o aumento da proporção de gente jovem que deve adquirir comportamentos e conhecimentos avançados numa educação superior, por isso «democratizada».

Por outro lado, a educação tem um papel importante na **produção e na reprodução cultural** a diferentes níveis. A justiça social tem sido central em muitos Sistemas Educativos (como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo, em Portugal) e na Europa ficou consagrada na Recomendação do Comité de Ministros dos Estados Membros do Conselho da Europa sobre a Proteção Legal Contra a Discriminação Sexual, adotada a 5 de fevereiro de 1985, que toma como ponto crítico do desenvolvimento das sociedades a igualdade de oportunidades e o ideal meritocrático.[262] Como sabemos, são conceitos que, nas políticas públicas de educação, oscilam entre a vulnerabilidade da sua aplicação e a mera retórica, «a preocupação com a justiça social através da educação pode, em parte, ser encarada como uma vontade de garantir que existe um sistema aceitável e legítimo de atribuição de empregos nas sociedades democráticas e para facilitar a mobilidade social»[263], mas, tal como refere Pollard (2011), talvez haja questões mais importantes, como os Direitos Humanos[264], cuja Declaração Universal promove e encaminha para a educação a justiça social e os direitos humanos, extensíveis a todos os cidadãos, uma nobre e apropriada meta – de novo presente na Declaração dos Direitos da Criança (ONU, 1989) e na Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950).

Mas se as metas dos Sistemas Educativos são, cada vez mais, a produção económica, a produção e a reprodução cultural, estas não são

---

[262] Council of Europe. Committee of Ministers. Recmmendation N.º R (85) 2. On Legal Protection Against Sex Discrimination.

[263] Pollard. *Reflexive Teaching*, 523.

[264] De facto, o Artigo 1.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, estabelece que «todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos» e possuem razão e consciência. O 2.º Artigo refere que estes direitos devem ser usufruídos «sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição». E os artigos da Declaração defendem a liberdade de movimento, de pensamento, de religião, de assembleia, de participação política e o direito ao trabalho, ao lazer e a um padrão de vida adequado. Também sobre a educação, o Artigo 26.º declara que esta se orienta para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o reforço do respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais. Deve promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações, raças e grupos religiosos.

necessariamente conflituais com a justiça social e os direitos humanos, embora as tensões e os dilemas se mantenham, como em Portugal, em que as mudanças entre as perspetivas quase exclusivamente do foro economicista e aquelas mais sensíveis à justiça social parecem mudar de legislatura em legislatura, estando partidariamente inscritas.

4.1.2. Exclusão, o dilema social no coração da escola

De acordo com o referido anteriormente, um conflito muito presente na determinação dos Sistemas Educativos de hoje é o confronto entre a satisfação das necessidades individuais dos seus clientes – os alunos – e a satisfação das necessidades de produção económica (associada ao investimento do erário público, naturalmente). Não é uma questão nova, mas uma questão antiga, que vem sofrendo uma «suave radicalização». Esta veio a estabelecer-se num fundo mais antigo, o da classe social dos adolescentes que não deseja integrar-se socialmente e que alastra transversalmente por todas as classes sociais, numa inesperada democracia do fastio, da inércia e da autoexclusão da participação na vida social. Não se trata, apenas, de uma exclusão sociológica – inerente, como explicou Morin – à própria condição de adolescer, mas uma condição existencial e psicológica, que se pode tornar permanente. A influência do contexto social nas dinâmicas de sala de aula tem atraído a atenção dos investigadores. O contexto social, como conjunto de ideias, de estruturas sociais e de recursos de uma sociedade, molda e exerce um efeito de constrição na ação educativa pois há uma dialética que se estabelece entre a sociedade e os indivíduos: as forças sociais interagem com as ações das pessoas. Mais, as decisões e as ações dos indivíduos sofrem constrições pela ação das estruturas sociais e dos processos históricos que as promovem. No entanto, também cada indivíduo tem um sentido único de si mesmo, derivado da sua história pessoal ou «circunstância», que goza de um certo grau de liberdade da vontade na ação e no desenvolvimento de uma compreensão dos outros. Deste modo, os indivíduos podem ocasionar mudanças nas estruturas sociais estabelecidas, e nas futuras.

Por outro lado, os grupos sociais têm níveis diferentes de poder, de riqueza, de estatuto e de oportunidades.[265] Cada pessoa, com o seu *background* e sentido de si, reage a esses fatores numa variedade de modos: as suas defesas, as suas aspirações, a sua aceitação e a sua contestação,

---

[265] Pollard. *Reflexive Teaching*, 91.

e o seu desejo de sucesso, acomodam-se às circunstâncias, são por elas influenciados, tanto na função de facilitadoras como no papel de obstáculos. Mas as pessoas também contestam os arranjos sociais e esse é um direito fundamental muito bem estabelecido nas sociedades democráticas. A mudança social tem um curso e uma cadência, feita de tensão e de luta, e nas relações dos indivíduos com o seu meio social há uma interação permanente entre ação e contestação, voluntarismo e determinismo, biografia e história.

Uma análise da escola deve ter estes processos em consideração, principalmente nas dimensões que mais a afetam: ideologia, cultura, recursos e *accountability*. Estas dimensões variam na sua força constritora e modos de expressão conforme são de nível nacional, regional, local ou próprias da organização escolar e todas têm impacto na sala de aula, de modos muito reais, veiculados por professores e por alunos.[266] Nas últimas décadas a dimensão nacional tem sido muito influenciada pelas pressões normalizadoras e uniformizadoras de carácter internacional, o que promove novos arranjos relacionais aos níveis indicados.

A ideologia, de que já falámos anteriormente, pode definir-se como um «modo de pensar», muitas vezes usado – consciente ou inconscientemente – para **promover e legitimar** os interesses de grupos específicos, pois em cada momento há sempre um modo que é dominante e, ao nível da educação, isso não é importante apenas na formulação das políticas públicas de educação, como analisado em páginas precedentes, mas pelo facto de influenciar o comportamento dos professores em sala de aula de modos que os legisladores nem sempre sabem equacionar ou que, simplesmente, negligenciam. As ideologias também influenciam a ênfase que é dada a determinadas partes dos currículos em detrimento de outras, dentro do quadro de referência que é dado aos professores para pensar sobre o seu trabalho e o dos seus alunos.

---

[266] Pollard. *Reflexive Teaching*, 91. Um «tema» impressionante que se destaca neste âmbito é, hoje, a diferença acentuada e permanente, de sucesso escolar, entre as raparigas e os rapazes. A escola, que desde o seu início se orientou para educar os homens em detrimento das mulheres, que lhe acederam muito mais tarde e, em caso de escassez de recursos, foram deixadas para segundo plano, e dotadas de currículos «feminizadores», «domésticos», quando tiveram a oportunidade de estudar, está hoje mais bem adaptada às raparigas? Ou será que estas são mais resilientes, mais conformistas, mais adaptáveis à disciplina e exigências escolares? Ou a ascensão social das mães está a promover nas raparigas um perfil de luta pela educação, pelo emprego e pela paridade? Estas são, apenas, algumas das questões em jogo.

Por fim, as ideologias-chave das elites políticas também interagem com o «senso comum» da população com o objetivo de criar um clima de **ideologia partilhada** que é conveniente num dado momento e que acabará por ser ultrapassado quando surgirem necessidades de influência de natureza diversa ou mudarem os agentes políticos no poder. Nas últimas décadas construiu-se um senso comum educativo principalmente orquestrado num determinado conjunto de ideias, a saber: a centração da escola na criança; o aumento dos padrões de eficácia da escola pela exposição às forças do mercado; a advocação da escolha parental e a sua relação com a avaliação das escolas; a necessidade de se centrar a educação em competências básicas a ensinar de um modo «tradicional», adicionando-lhe elementos chave de história e de cultura nacional.[267]

Por vezes, os peritos em educação e os técnicos das próprias estruturas políticas, como os ministérios da educação, procuram moderar os extremismos das posições politicamente assumidas, o que é, em si, uma reflexão sobre a forma como se fazem as políticas de educação e a assunção de uma ingerência puramente ideológica demasiado forte em temas que requerem uma análise experiente.

Pollard (2008), que advoga a colaboração entre professores, investigadores e políticos no processo de determinação das políticas de educação, através da determinação franca das forças e fragilidades próprias de cada estatuto, fornece um interessante quadro sobre as diferentes formas de conhecimento que estão presentes neste diálogo político, próximo da decisão. Este equilíbrio de forças em prol do bem da educação tem sido mais difícil nas últimas décadas pois a perspetiva dos políticos – muito influenciada pelas referidas orientações transnacionais – tem prevalecido.

Além da extinção de estruturas consultivas que haviam aglutinado um grande conhecimento técnico e sobre a realidade no terreno, fortaleceram-se os corpos de inspeção educativa, aumentou-se significativamente o espectro e o peso da avaliação externa das escolas, a luta dos sindicatos centrou-se na carreira docente e perdeu *élan*, aumentou o peso dos padrões (*standards*) e intensificou-se a perspetiva da performance, e ainda surgiram «políticas amigas das famílias», que não convergem para a escola e que não parecem adequar-se a todas as famílias, persistindo a centralização do poder de decisão.

---

[267] No caso do nosso país, até podemos identificar um dos movimentos gerados na opinião pública, dos opositores ao «eduquês» e cuja força de pressão acabou por promover um crítico a ministro da Educação.

Mas como permanecem nos tecidos sociais bolsas ou núcleos de dificuldade e conflito, há de novo uma preocupação, que se vai fazendo notória, e relativamente ao acesso às oportunidades educacionais, particularmente em meios socioeconómicos de privação. Por outro lado, também há quem se questione se as melhorias propostas para os Sistemas Educativos também não são mais do que instrumentos de controlo, revisitando as «estruturas ideológicas de estado» de Althusser ou que são, apenas, o resultado da competição entre grupos de interesses pelo controlo do poder.

De facto, o panorama das políticas públicas de educação mudou muito desde o início do século XXI. Algumas dessas mudanças parecem ser motivadas por alterações culturais. A cultura pode ser definida como um conjunto de perspetivas partilhadas, desenvolvidas a partir da atividade de coletividades e de respostas criativas dos grupos às situações com que se deparam. Persistindo no tempo, representam um conjunto de ideias, perspetivas, valores, crenças, práticas e modalidades de resposta aos problemas comuns em que cada indivíduo se socializa. A continuidade da cultura, transmitida de geração em geração, fornece às crianças um contexto que cada uma absorve e a partir do qual desenvolve meios para compreender e lidar com a especificidade da cultura escolar.

A escola já é uma microssociedade, onde se cruzam traços culturais diferentes daqueles que os alunos possivelmente reconhecem na sua casa de família, mas geralmente consistem em alternativas ou modalidades de interpretação da realidade que, para a maioria, ainda são identificáveis como familiares. Uma mudança crucial das últimas décadas tem a ver com o facto de as novas gerações estarem a ser criadas em lares consistentemente mais nucleares e isolados pelo que as crianças são atualmente muito mais influenciadas pela televisão, o cinema, o universo da música *pop*, as publicações e, sobretudo, pelo universo criado através da internet, seus *influencers*, *youtubers* e demais conteúdos, que não apelam propriamente ao universo escolar nem vendem os seus produtos por fazerem uma catequese em torno do bom comportamento e da importância de se entregar com entusiasmo e confiança às tarefas escolares e aos modelos fornecidos pelos professores.

Do mesmo modo, as famílias e as escolas vivem no contexto de comunidades, muitas vezes, a mesma comunidade, que também fornece um contexto cultural de proximidade, que influencia e é influenciada pelos pais, pelas crianças e pelos professores. As comunidades de hoje são crescentemente menos homogéneas e, sobretudo, nos grandes contextos

urbanos, são observáveis muitas divisões de etnicidade, língua, religião, classe social, género, sexualidade e valores políticos, ético-morais e estéticos. O crescimento dos aglomerados urbanos e o aumento dos preços da habitação nas zonas mais tradicionais ou maduras leva os lares jovens a deslocarem-se para longe da residência familiar, pelo que a nova comunidade tem mais probabilidade de criar impacto nas famílias com crianças e nas escolas que são construídas para as acolher nesses novos bairros.

Muitas investigações trataram o caso específico da situação dos alunos oriundos de classes populares na sua – longínqua, difícil, tensa – relação com a escola, no sentido em que não partilhariam a mesma cultura «classe média» com esta, assim como as formas institucionalizadas de racismo faces às perspetivas de diferentes grupos étnicos. Por exemplo, em Portugal, e na área metropolitana de Lisboa, muitas escolas recebem grupos numerosos de crianças e jovens afrodescendentes e, no entanto, não se avistam professores, psicólogos, animadores ou funcionários com a mesma origem nesses espaços escolares.

As perceções estereotipadas dos professores em termos de género e da sexualidade dos alunos podem influenciar de imensos modos as oportunidades das raparigas e dos rapazes. De facto, algo de relevante se passa quando as raparigas têm maior sucesso escolar do que os rapazes e se continua a insistir que as raparigas são mais intuitivas e artísticas e os rapazes mais vocacionados para a ciência e a matemática. Muitos estudos mostraram que, por exemplo, os melhores resultados académicos na aprendizagem da literacia se deviam à diferença na forma como as crianças pequenas eram educadas, nomeadamente através de tarefas «sossegadas» de leitura para as meninas e de tarefas de «gasto energético» com os meninos, evidente, anos mais tarde, na preferência ou na recusa pela atividade física.

Os grupos de professores também podem evidenciar diferenças culturais entre si, a começar pelas diferenças vocacionais que os levaram a especializar-se num determinado ramo científico. Essas culturas promovem quadros de referência para os mecanismos de resposta às tensões, para a partilha de valores e a compreensão do que deve ser a vida na escola. Mas é no território dos professores – a sala de aula – que as culturas se mostram capazes de solidariedade e empatia ou falham na resolução das pressões quotidianas. Também podem facultar, melhor ou pior, o estímulo e o apoio para as experiências pedagógicas, orientadas para criar alternativas pedagógicas e respostas aos problemas dos alunos

e do funcionamento da escola ou, pelo contrário, resultar protetoras das práticas e inibidoras da inovação.[268]

Na mesma linha, também no quadro europeu se observam grandes dissemelhanças relativamente às culturas escolares e nos países em que se destacam regiões com culturas mais afirmativas – geralmente em torno da língua – as vozes da educação têm tonalidades diversas, o que é visível até na formação inicial dos professores. As Igrejas também têm uma forte influência nas culturas europeias, fornecendo, de modo coeso e persistente, uma visão interpretativa da função da escola e das matérias, e um interesse continuado na inclusão das dimensões pessoais do desenvolvimento como parte do currículo formal.

Que as culturas têm um impacto enorme na aprendizagem já nos tinha sido explicado por Bruner[269] e os investigadores em cognição social[270], mostrando que o pensamento dos «aprendentes» é dependente dos «instrumentos culturais» que têm disponíveis. Esses conceitos são artefactos de um quadro de entendimento e medeiam a compreensão e formatam o desenvolvimento, com impacto no desempenho académico. Cada nova aprendizagem afeta, ou muda, o sentido da identidade dos indivíduos e essas mudanças podem ser sentidas como viáveis, ou não, para a sua cultura, funcionando como adaptativas, ou não, no sentido em que a socialização primária marca profundamente o sentido de si do sujeito e novas experiências culturais podem não o fazer sentir-se à vontade e em casa.[271]

As escolas também são «comunidades de práticas»[272] que evoluem e mantêm fortes normas de comportamento e de pensamento. Os seus

---

[268] Andrew Pollard. «Social differentiation in primary schools'», *Cambridge Journal of Education*, 17, 3, (1987), 158-161. Pollard, *Reflexive Teaching*, 97.

[269] Jerome S. Bruner. *Actual Minds, Possible Worlds* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1986): com base em estudos da teoria literária, linguística e antropologia simbólica, bem como a partir da psicologia cognitiva e do desenvolvimento, examina os atos mentais que operam na criação imaginativa de mundos possíveis e que demonstram como a imaginação está na base humana da ciência, da literatura e da filosofia, bem como o pensamento quotidiano e no sentido de identidade; e em *Actos de Significado*.

[270] J. V. Werstch. *Voices of the Mind: a Socio-cultural Approach to Mediated Action* (Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991).

[271] Pollard. *Reflexive Teaching*, 98.

[272] O termo «comunidades de prática» foi cunhado por Jean Lave e Etienne Wenger. *Situated learning. Legitimate peripheral participation* (Cambridge: University of Cambridge Press: 1991): a aprendizagem «é um processo de participação em comunidades de prática» – participação que é, a princípio, periférica, mas que aumenta gradualmente em participação/vinculação (*engagement*) e em complexidade. As comunidades de prática são grupos de pessoas

novos membros – cada aluno, à sua chegada – têm de aprender a conduzir-se nesse quadro de referência, a navegar entre esses modos de comportamento tido como aceitável e os seus hábitos e prioridades anteriores. A escola fornece, para isso, um processo de aprendizagem que pode ser descrito como uma forma de «discipulado»[273] quando uma nova compreensão é alcançada. Mas este processo é muito predeterminado pelo quadro inicial do aluno – social, cultural, económico – e esta indução pode ser sentida como agradável e confortável (acolhimento, promoção, partilha) ou desagradável e desconfortável, se as exigências de adaptação forem muito extensas ou elevadas. É neste ponto em que temos de considerar se as culturas escolares são exclusivas ou inclusivas, particularmente quando desejam definir um determinado arranjo de metas.

A **exclusã**o é um tema determinante na análise da vida das escolas, dos objetivos que perseguem e dos encargos políticos a que estão submetidas porque, como já se sabia, o tamanho do *gap* cultural instalado entre a cosmovisão que um aluno traz de casa, e da sua comunidade próxima em interação com esta, eleva ou diminui a sua possibilidade de aprender, jogando-se aí toda a questão política e educativa das diferentes oportunidades de integração e sucesso que são, efetivamente, fornecidas aos indivíduos e aos grupos de pertença. Depois, o curso «normal» da vida vai

---

que compartilham uma preocupação ou paixão por um tópico, um ofício e/ou uma profissão, e cujos membros aprofundam os seus conhecimentos e experiência por meio da interação regular uns com os outros. Assim, uma comunidade de prática atua como um «currículo vivo» que envolve os participantes num processo de «aprendizagem coletiva». [E. Wenger, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. E. Wenger & Berverly Wenger-Trayner. *Introduction to Communities of practice: A brief introduction of the concepts and its uses*, June 2015 https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf. Exemplos de comunidades de prática podem ser bandas musicais ou uma tribo a tentar sobreviver.

[273] Barbara Rogoff. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context* (Oxford University Press, 1990), examina como os processos de pensamento individuais se relacionam com o contexto cultural e as interações sociais das crianças, fornecendo orientação, apoio, direção, desafio e impulso para o desenvolvimento, a partir do conceito de «participação guiada na atividade cultural» (a partir de Vygotsky e de Piaget) aborda o desenvolvimento cognitivo por meio da participação orientada em atividades socioculturais: os papéis do indivíduo e do mundo social são mútuos e indissociáveis, pois os seres humanos, por natureza, envolvem-se em atividades sociais com seus contemporâneos e aprendem com seus predecessores; o pensamento e o desenvolvimento das crianças são apoiados e ampliados nos contextos sociais imediatos nos quais estas estão envolvidas na resolução de problemas, em colaboração com outras pessoas ou em arranjos sociais de atividades infantis; a interação social pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo das crianças.

adicionando zonas de desconforto ou dificuldade que afetam e desafiam mais uns do que outros: a qualidade da saúde física e mental, as limitações sensoriais ou cognitivas/motoras, genéticas ou adquiridas, o consumo de drogas, o desenvolvimento da sexualidade, a evolução da estrutura familiar, o grau de inclusão social/laboral dos pais, a habitação, entre outras.

4.1.3. A gestão de recursos e outras constrições à inclusão

> Os praticantes são frequentemente envolvidos em conflitos de valores, objetivos, propósitos e interesses. Os professores são confrontados com pressões para uma maior eficiência no contexto da contração de orçamentos, exigências para rigorosamente «ensinar o básico», exortações para incentivar a criatividade, construir cidadania, ajudar os alunos a examinar os seus valores... são solicitados a responder às exigências contraditórias dos muitos grupos diferentes que detêm uma participação nos seus empreendimentos.[274]

Como para qualquer empreendimento humano de relevância, a quantidade e a qualidade dos recursos disponibilizados para a sua realização determina a probabilidade de se ter sucesso na sua concretização. Na escola, os recursos têm grande impacto no trabalho de sala de aula e os principais são os humanos, mas há também que contar com os edifícios, os equipamentos e os materiais educativos.

Para o sucesso educativo de cada aluno muitas pessoas são mobilizadas, pessoas a quem é pedido envolvimento, trabalho de equipa e colaboração, independentemente do seu estatuto. Muito importante é o trabalho de apoio dos funcionários, dos serviços de manutenção e limpeza, de alimentação, de secretariado, mas o recurso mais importante da escola são os professores altamente qualificados tanto na gestão do currículo como nas várias componentes do ensino. Pollard aponta que

> isto está longe de ser fácil, pois as escolas não se baseiam nas necessidades curriculares, mas na base dos seus membros, os alunos ponderados pela idade. [...] Um sentimento muito consistente dos professores

---

[274] Donald A. Schön. *The Reflective Practitioner, The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (Basic Books, 1983), 17.

> é que o tamanho da classe é um fator importante na determinação da prática educativa e que há muita pesquisa que apoia esta proposta.[275]

As questões apontadas são muito significativas, politicamente, porque menos alunos por turma representa um maior gasto financeiro – e pode parecer uma cedência às reivindicações dos professores num campo de ação em que o poder político lhes atribui a exclusiva responsabilidade sem que isso inquiete a opinião pública – e porque as decisões nacionais e centralizadas de gestão e administração das escolas são tradicionalmente insensíveis às múltiplas variáveis que surgem no encontro de um professor concreto – experiente, inexperiente, bem ou mal preparado cientificamente, jovem ou mais velho... – e uma turma real de alunos, na sua multiplicidade existencial. Assim, definem-se currículos nacionais e padrões muito gerais de implementação que podem ser ajustados para a maioria, com umas oscilações moderadas quanto às oportunidades de sucesso, mas que se podem mostrar demolidores para alguns grupos mais complexos.

Além dos professores e dos funcionários, os recursos materiais e os investimentos que estão na sua base têm um peso notável na atividade de sala de aula porque influenciam e condicionam muitas decisões concretamente pedagógicas, como a forma como as carteiras se dispõem numa sala, quantos alunos e grupos é possível organizar, que mobilidade é permitida entre os espaços, e um longo rol de disposições de partida que afeta diretamente a gestão do currículo.

E, no geral, a qualidade do meio ambiente da escola e a sua estética têm uma influência grande nas possibilidades de oferecer experiências alternativas à sala de aula tradicional e à forma como as crianças se sentem acolhidas e inspiradas para trabalhar, para socializar e para fazer exercício. Todo o equipamento é muito significativo, como facilitador da aprendizagem, promotor do contacto com as fontes do conhecimento, ao nível dos edifícios, das salas para atividades específicas, dos recreios, dos equipamentos desportivos, das bibliotecas, dos refeitórios. Nesta fase de transição da cultura escolar, a disponibilidade e a portabilidade dos equipamentos de comunicação e tratamento da informação parece ter um peso decisivo na inovação do ensino, na promoção da aprendizagem e na equidade da educação que transita para formas complementares da presencial.

---

[275] Pollard. *Reflexive Teaching*, 99.

Mas as escolas e os professores não estão politicamente dependentes apenas da gestão dos recursos das redes escolares, nestes últimos anos têm estado cada vez mais condicionados pela cultura de *accountability* que se instalou nos sistemas educativos. Os professores das redes públicas são pagos pelo erário estatal e os pais das escolas privadas pagam propinas e impostos, tal como todas as pessoas que têm rendimentos, uma parte dos quais é remitida para a educação, quer os contribuintes tenham filhos nas escolas ou não. Neste contexto, a mudança de clima ideológico, económico e político do século XXI colocou os professores sob grande pressão, já que as políticas de prestação de contas ganharam uma grande ênfase e são acompanhadas por incentivos à competição em termos de performance objetivável, relativa aos critérios centralmente definidos.

Assim, uma parte das políticas públicas de educação giram, hoje, em torno dos procedimentos de avaliação e das abordagens ao currículo dos professores, dos resultados dos alunos na avaliação interna e na avaliação externa, na produção de informação estandardizada, tida como a informação válida, e os sempre recorrentes índices de abandono precoce e de insucesso escolar. E para que tudo funcione na perfeição, esta estandardização é acompanhada pelo aumento do controlo da inspeção oficial, que propõe medidas concretas quando há desvios mais notórios aos resultados esperados.

E toda esta mentalidade avaliativa – muitas vezes escassamente educativa – atrai a **vigilância dos media** que desejam esclarecer a opinião pública sobre os mecanismos de sucesso dos mais bem-sucedidos e de explicar o funcionamento de um serviço público de elevado perfil mediático. Assim surgem os *rankings* e os «*namings*» e os «*shamings*» associados, com efeitos muito perturbadores na vida das comunidades educativas, para não falar nas estratégias de evitamento que as escolas, defensivamente, adotam, nomeadamente, na escolha dos alunos e na construção das turmas.

Os professores também são estimulados a entrar nestes concursos de escolas através dos **critérios de progressão** nas carreiras baseados na performance, nos níveis de competição instalados nas escolas e na procura da *expertise*, que progride da sua formação inicial para a formação contínua, através de mecanismos de formação, nem sempre identificáveis com as prioridades dos alunos ou comunidades, mas antes com os pedidos legais de uma dada legislatura, quase sempre de teor imediatista, modal

e passageiro.[276] Deste modo, a *accountability*, que é uma coisa boa em si mesma, uma vez que a prestação de contas face ao valor de um investimento é relevante ou, sobretudo, ao elevado valor que representam as metas de educação para uma sociedade e aos seus custos sociais e económicos, acaba por ter um impacto crucial – quase sempre negativo – no contexto social. Com os seus requerimentos legais, formata as decisões dos professores para as estratégias de competição e as metas educativas transformam-se em metas de produtos educativos mensuráveis: não se ensina o que faz falta às pessoas, ao ritmo em que estas podem aprender bem, mas ensina-se, rapidamente, aquilo que pode ser medido, sem se ter em consideração verdadeira os desafios que podem apoiar uma mudança e uma melhoria efetiva das escolas.

A ***accountability*** também tem um elevado peso no grau efetivo de autonomia e de controlo sobre as respostas que os professores podem dar às necessidades dos seus alunos, no contexto dos constrangimentos e oportunidades próprias de cada comunidade educativa. As disparidades entre aquilo que o professor observa que deve ser feito e as prioridades elencadas pelas avaliações da escola e dos professores talvez tenha o seu papel no esgotamento a que muitos docentes estão sujeitos.

4.1.4. As pessoas, o terreno para a inclusão e a inovação

As pessoas são dotadas de uma relevante subjetividade, constituída pela interação complexa das suas perceções, das suas crenças, dos seus valores, dos seus compromissos, das suas identidades, em jogo com a sua narrativa de vida e o seu futuro sonhado. A pessoa não é só determinada pelas circunstâncias, pois na sua existência única e irrepetível, exprime uma cultura e uma identidade material que constrói uma dada biografia. Essa biografia é o «campo» ou o terreno para o sentido do *self* e a influência maior na sua personalidade e perspetivas, desenvolvendo-se ao longo da vida.

---

[276] Os professores também são estimulados a entrar nestes concursos de escolas através dos critérios de progressão nas carreiras baseados na performance, nos níveis de competição instalados nas escolas e na procura da *expertise*, que progride da sua formação inicial para a formação contínua, através de mecanismos de formação nem sempre identificáveis com as prioridades dos alunos ou comunidades, mas antes com os pedidos legais de uma dada legislatura, quase sempre de teor imediatista, modal e passageiro. A forma como são motivados para gerir a suas carreiras – e as quotas para os níveis de avaliação mais elevadas – numa extensão da hilariante aplicação da curva de Gauss ao desenvolvimento intelectual e à aprendizagem – acaba por ter impacto na qualidade educativa de cada escola, como se esta não pudesse/devesse ter um corpo docente maioritariamente excelente.

A questão biográfica e a construção do *self* têm uma influência poderosa na capacidade relacional, pedagógica e técnica dos professores pois o próprio professor é o seu recurso pedagógico mais relevante. As suas qualidades de empatia e a sua confiança para se projetar e expor diante dos alunos, continuamente, constituem recursos insubstituíveis. Essas qualidades variam com a forma como o professor é capaz de se conhecer a si mesmo, identificando as forças e as fragilidades que se revelarão rapidamente na sala de aula. Essa capacidade também lhe deve permitir identificar a relação de «o que deveria ser» com aquilo que «é», ou seja, o mecanismo de exame dos seus valores e filosofia de vida.

Propor-se que o professor tenha uma autoconsciência dos seus valores e da sua ética profissional não é uma excentricidade humanista de uma escola pedagógica radical, mas uma necessidade funcional no trabalho com crianças e jovens que proveem de grupos sociais diversos e que crescem com valores e crenças mais ou menos distantes dos da escola e de cada um dos professores. É, pois, uma exigência prática das salas de aula diversificadas. Essa necessidade explica-se quando se percebe que, na gestão da sala de aula e na prontidão para aprender, nada é mais significativo do que o clima de cooperação e a procura e manutenção dessa cooperação, sem a qual não haverá aprendizagem.

Ora, a probabilidade de construir essa comunidade de aprendentes voluntários[277] está associada à qualidade da comunicação do professor, que repousa sobre uma certa verdade de si mesmo, uma abertura aos alunos, a acontecer numa circunstância muito desafiante que a turma, inicialmente sempre entrincheirada atrás de uma linha invisível, oferece. Lampert (2001) observa que

> uma das razões pela qual o ensino é uma prática complexa, é que muitos problemas que um professor tem de resolver para fazer com que os alunos aprendam não acontecem sequencialmente, mas em simultâneo. Assim sendo, uma única ação deve resolver vários problemas ao mesmo tempo. E as ações de um professor são realizadas de uma forma independente: ele interage com os alunos, individualmente, ou em grupo. Os professores agem em alturas diferentes, e com níveis de

[277] Também há formas de aprendizagem involuntária, mas habitualmente chamamos-lhe trauma.

> pensamento distintos, de acordo com os indivíduos, grupo ou turma, para tornarem cada aula uma lição coerente.[278]

É neste sentido que tantos especialistas em ensino falam da arte de ensinar, como é o caso de Shön, uma atitude de resolução de problemas e de reflexão, competências complexas que não se aprendem facilmente. Essas competências ajudam o professor a uma prática crítica e reflexiva, própria de docentes inovadores, abertos e altruístas, «dispostos a assumir riscos consigo mesmos e com os alunos», o que só é possível num longo processo de desenvolvimento mediante a atenção prestada ao seu próprio processo de aprendizagem e ao desenvolvimento das suas características e competências específicas.

Como se não fosse pouco, o professor ainda é chamado a prestar apoio aos alunos e, por vezes, às famílias, quando se confrontam com situações críticas que interferem com o desenvolvimento dos alunos e a sua capacidade de aprender. Todo este esforço coloca o professor perante inúmeros dilemas dos quais não é menos importante aquele em que confronta as suas necessidades pessoais e profissionais e as possibilidades práticas de as exercer em harmonia e segurança.

Na tradição portuguesa não existem, ainda, mecanismos de apoio aos professores relativamente à conciliação de uma vida profissional com uma agenda multiforme e carregada, se bem que os psicólogos educacionais colocados nas escolas o façam de forma voluntária e informal e os sindicatos possam fornecer alguns mecanismos de apoio para além do aconselhamento legal. De qualquer modo, os professores são «trabalhadores por conta de outrem» e têm, como qualquer cidadão, interesses e direitos legais, contratuais e económicos, que desejam manter, proteger e desenvolver, assim como uma vida própria, talvez uma família, outros interesses culturais, etc.

Neste quadro, assinale-se que, nas últimas décadas, os professores devem assumir muitas tarefas para além de gerir a sala de aula e de preparar as lições, pois são obrigados a tarefas de planeamento em grupo, a reuniões de trabalho e reuniões com os pais, a acompanhar algumas atividades extracurriculares ou culturais, sem contar com as numerosas tarefas inerentes aos vários processos de avaliação. Uma das consequências

---

[278] Magdalene Lampert. *Teaching Problems and the Problems of Teaching* (Yale, Yale University Press, 2001), cit. apud Arends, *Aprender*, 27.

mais negativas deste acumular de processos tem a ver com o aumento da carga letiva e não letiva do professor, consideradas, ainda, de forma muito controladora e mecânica.

Quando examinamos a especificidade cultural, geracional e identitária das crianças e dos jovens de hoje, percebemos, como já foi referido, a que meios vão eles buscar as suas influências, as suas linguagens, os seus novos interesses, e precisávamos que os professores possam aceder-lhes, estudá-los e compreendê-los, para poderem estabelecer um diálogo participativo e inclusivo com os seus alunos. Uma parte da inovação da escola está na capacidade de fazer a ponte com as culturas alternativas e de trazer essa inovação cultural das sociedades para a sala de aula. Por vezes, ajudar os alunos a adotar uma postura mais crítica e mais segura na adoção de valores e experiências também promove a sua maturidade e implicação com o trabalho escolar.

Esta questão lembra-nos que o outro lado do terreno da inclusão e da inovação pertence aos alunos e às suas famílias. As crianças são pessoas, seres individuais capazes de pensar racionalmente. Cada uma tem a sua própria biografia, e modos de sentir sobre si mesma, que emergem na sua interação com a escola. Essa interação, como já se disse, está enquadrada por uma compreensão cultural, social e material das experiências prévias, com ampla influência no seu processo de se tornar um aluno ou uma aluna, isto é, no entendimento sobre o que é a escola e o trabalho escolar.[279]

---

[279] No contexto da discussão daquilo que identifica como «Autobiography and Self», in Bruner, *Actual Minds*, 106-107, 109, o autor explica que não só o conhecimento tem uma natureza cultural, mas também a aquisição do conhecimento. Nesse sentido, as escolas são comunidades de aprendizagem ou pensamento, em que há procedimentos, modelos, canais de *feedback* e similares, que determinam como, o quê, quanto, e de que forma a criança «aprende». A palavra aprende necessita de aspas porque aquilo que a criança aprendente faz é participar numa dada geografia cultural, que sustém e formata o que ele ou ela estão a fazer, e sem a qual não haveria aprendizagem. Desse modo, referindo-se a um contributo de David Perkins, a pessoa é a soma e um enxame de participações. Bruner progride para explicar que o *Self* pode ser compreendido como produto das situações em que opera, o tal «enxame – *swarm*, no original – das suas participações» que refere Perkins, e como cada pessoa possui um imenso repositório de encontros, somos, num certo sentido, criaturas de história, apesar de também sermos agentes autónomos. Mas, «a cultura fornece-nos também guias e estratagemas para encontrarmos um equilíbrio entre a estabilidade e a mudança: exorta, proibe, seduz, nega e recompensa os compromissos que o Eu assume.» Depois, o *Self*, usando as suas capacidades de reflexão e procurando alternativas, escapa ou abraça ou reavalia e reformula, o que a cultura tem para oferecer, isto é, escolhe aquilo que quer integrar e tornar seu.

Ao longo da **escolaridade obrigatória**, a maioria dos alunos desenvolve uma visão de si mesmos que integra o seu papel de alunos e de aprendentes. As experiências da educação pré-escolar e do 1.º ciclo são cruciais nesse processo e a marca deixada, com os seus sucessos e falhanços, é inamovível.[280] Essa marca constitui a «disposição para aprender» e de se situar na vida como um «aprendente» mais ou menos permanente e vai determinar o investimento educativo que cada pessoa fará.

Até ao ensino secundário, esta autoperceção vai-se modificando, sendo duramente posta à prova na adolescência, quando agradar e ser aceite pelos amigos merece um interesse e um esforço maior do que agradar aos adultos. Esse caminho faz-se de experiências concretas, de interrogações, de escolhas, estabelecendo no adolescente um padrão para trajetórias futuras. Os professores, pela sua modelagem, incentivo, apoio e diálogo, dão um contributo muito relevante para que um jovem adulto queira aproveitar e melhorar as suas oportunidades de vida a longo prazo, assim como a forma e o entusiasmo com que ele se entregará à performance escolar e à determinação de metas, mais ou menos adequadamente realistas e exigentes.[281]

No entanto, todo este mecanismo tem o seu mais influente fator no amplo leque de atributos e experiências que as crianças trazem para a escola. Como se referiu anteriormente em relação ao género, classe social e etnia, também o desenvolvimento da linguagem, os estilos de aprendizagem, a saúde física e mental e os tipos de apoio parental que a criança usufrui, desencadeiam um conjunto de efeitos complexos, criando padrões de vantagem e de desvantagem escolar. Esta não é uma relação de causalidade, mas uma influência poderosa sobre a qual é possível agir, tão precocemente quanto possível, para eliminar ou reduzir essas desigualdades.[282]

---

[280] Erik Erikson. *Childhood and Society* (London: Vintage, 1950), 230-231, explica que as crianças desta idade são dotadas de «indústria», isto é, iniciativa. Trata-se de uma competência emergente, a capacidade de fazer coisas que, quando recompensada, se desenvolve como uma fonte vital de autoverificação (sentido de governo) e uma duradoira força do Ego. Esta enraíza-se nas tradições e instituições do ecossistema da criança. A participação responsável produz o prazer de atingir os objetivos pelo uso de ferramentas, pelo jogo e pelo cuidado. Quando o sucesso escapa ou os objetivos são indistintos, instala-se na criança um sentimento de inadequação ou inferioridade que leva à inércia. Erikson insistia que esse insucesso fosse, a todo o custo, evitado.

[281] Pollard. *Reflexive Teaching*, 107.

[282] Os programas governamentais de intervenção precoce que convocam esforços interministeriais têm dado um contributo muito positivo perante esta necessidade de reduzir as desigualdades estruturais face às oportunidades reais de sucesso escolar.

Ainda assim, as crianças enfrentam grandes desafios no mundo moderno: a pobreza, a desigualdade social, o aumento da diversidade cultural das comunidades circundantes, as dificuldades que os pais têm na conciliação do trabalho com a família, a experiência de se ser um filho único numa família de adultos, a situação especial das crianças migrantes e refugiadas, o divórcio, a alienação parental, a perda da família alargada e do sentido de comunidade, o isolamento físico e social das unidades familiares nos bairros das periferias, a violência, os comportamentos desviantes e a falta de saúde mental, os efeitos da publicidade e do *marketing* na criação de necessidades secundárias tidas como essenciais, o surgimento das novas culturas juvenis e da sua conduta marginal. Alguns destes fatores tendem a associar-se em histórias de vida particularmente difíceis, como é o caso das famílias monoparentais, cujos efeitos negativos se encontram mais frequentemente nas populações já económica e culturalmente privadas.

Background, biografia e experiências, atuam como um todo na forma como cada criança se desenvolve e como os alunos, nas escolas, respondem às novas circunstâncias da sua vida escolar, sublinhando a importância do modo como os professores fornecem os meios adequados para o sucesso pessoal e escolar. Muitas crianças e adolescentes lutam para sobreviver na sala de aula em situações que os fazem sentir desconfortáveis e inseguros. O reconhecimento da sua cultura de base e o apoio dos pares são importantes para o desfecho dessa luta desigual. E são muitas as vezes em que é difícil, se não impossível, agradar aos professores e aos colegas em simultâneo, exigindo ao jovem aluno um espectro de respostas que vai da conformidade até à rejeição, passando pela negociação, influenciando a sua motivação e disponibilidade para aprender.

Também é importante que as escolas – e os decisores políticos envolvidos nas decisões de promoção da inclusão – compreendam que as crianças só desempenham o seu papel de alunos uma parte do dia. A família, os amigos, as relações sociais, a televisão, o cinema, o computador, os jogos, a música, a moda, o desporto, são importantes para eles e, às vezes, oferecem um refúgio compensatório face às frustrações surgidas na escola[283].

---

[283] Como já se referiu, é importante que os processos de inclusão e de inovação proporcionem aos professores a possibilidade de contactar, de conhecer e de convocar estas realidades que enformam as mentalidades dos seus alunos, transformando-as em oportunidades de motivação, inclusão e diálogo, pois as mais diversas realidades culturais podem ser estudadas e refletidas, trazendo à escola a novidade das sociedades em mudança.

Os pais, e os outros cuidadores das crianças, têm um papel particularmente importante. Nos primeiros anos de escolaridade, a sua participação direta nas tarefas escolares tem um efeito compensador em termos de aprendizagem, suprindo a incapacidade do aluno para trabalhar de forma autónoma. Os vários textos legislativos sobre a escola refletem uma visão particular a propósito das famílias, ora reconhecendo os seus direitos e instando aos deveres, proporcionando formas várias de participação no seu governo e mecanismos de associação, como responsabilizando e, até, punindo os pais pelas falhas dos filhos, como seja o absentismo e o mau comportamento

Mas o papel mais importante da família é o de fornecer uma fonte adequada de apoio emocional estável, um «capital emocional»[284] que fortalece a criança enquanto enfrenta os desafios da escola, na qual entra sozinha, mas sempre acompanhada da sua história particular. A escola de hoje é cada vez mais um espaço de pressão e de competição, sem que as crianças e os jovens tenham muitas oportunidades de fazer ouvir a sua voz. A noção de capital emocional recorda-nos que a inclusão na escola não se fará sem o contributo das famílias.

4.2. Inovar, porquê: as promessas de mudança ou as metas da inovação

Com efeito, para favorecer os mais favorecidos e desfavorecer os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre crianças de diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos, por muito desiguais que sejam, como iguais em direitos e

---

[284] Diane Reay. «A useful extension of Bourdieu's conceptual Framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children education?», *The Sociological Review*, 52, 4, (2005), 569-585, 569, 583. «"Capital emocional" [...] no contexto desta pesquisa pode ser entendido como os recursos emocionais transmitidos de mãe para filho através de processos de envolvimento parental.» A autora notou que «as mães de classe média da amostra eram muito mais prováveis do que as suas congéneres da classe trabalhadora a verem o trabalho académico a realizar em casa como uma área que não estava aberta à negociação. A liberdade foi considerada uma consequência da auto-actualização. [...] Dentro dos mercados educativos contemporâneos a classe continua a infundir atitudes e ações.»

deveres, o sistema escolar é levado a sancionar as desigualdades iniciais perante a cultura.[285]

Na análise das políticas públicas de educação correspondentes ao Ciclo da Inovação Pedagógica daremos uma atenção particular aos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55, ambos de 2018, pois estes pretendem conformar o quadro legislativo das opções do XXI e do XXII Governos Constitucionais para as políticas públicas de educação que vigoram na atualidade em que pretendemos intervir. O Programa do XXI Governo Constitucional define que a sua ação governativa assentará em «cinco objetivos fundamentais, que satisfazem essas prioridades estratégicas para proteger o futuro do país:

- Combater o "inverno demográfico";
- Apostar na valorização das pessoas, elemento estruturante do combate à pobreza e à promoção da mobilidade social;
- Defender e revigorar o Estado Social, como instrumento de combate às desigualdades sociais;
- Robustecer a competitividade da economia, assente no crescimento do investimento, da inovação e do emprego, nas exportações e na produção de bens transacionáveis, e no aumento dos rendimentos das pessoas e do seu poder de compra;
- Promover a eficiência do Estado e a qualificação dos serviços públicos, mais próximos dos cidadãos e mais amigos das empresas.»[286]

Nas opções consignadas sob o título «II – Valorizar as pessoas», explicita-se que «para aqueles que partilham uma conceção personalista, a aposta na educação, no conhecimento e no saber fazer, estar e ser encontra-se no âmago das preocupações, porque constitui um elemento essencial no processo de afirmação de cada um.»[287] Os elementos da vida em comum em que se pretende atuar são, sobretudo, a redução do abandono escolar, o alargamento dos contratos de autonomia e diferenciação dos projetos escolares na «rede pública», acentuando também as condições para o surgimento de escolas independentes no sector público, num contexto de

---

[285] Pierre Bourdieu. «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue Française de Sociologie*, VII, (1966), 325-347, 336.

[286] *Programa do XXI Governo Constitucional*, 4.

[287] *Programa*, 11.

qualidade, exigência, diferenciação, «mantendo a contratualização com o particular e cooperativo.»

Tem-se como objetivos a «qualidade do ensino», «reforçar a preparação dos jovens e reduzir de forma sustentada o insucesso e o abandono escolares», num esforço para concretizar «os princípios da equidade e da igualdade de oportunidades», tão importantes quanto a exigência e o rigor. São instrumentos de estruturação das políticas públicas, os princípios de autonomia das escolas e de descentralização do sistema educativo, com a intenção de se conseguir «uma diversificação das estratégias, com vista a melhor responder às características dos alunos e dos contextos sociais locais», como efetivação do «principio da liberdade de educação», «dentro de um projeto de educação ao longo da vida».

A organização do sistema, sob a égide da «liberdade de educação e integração», reforçará a autonomia das escolas e a descentralização educativa (competências das autarquias), avaliando e otimizando o modelo. E reforçar as relações da família com a escola para que se atinja uma «efetiva liberdade de escolha», ao diversificar a oferta educativa e formativa intra e interconcelhia, estimulando ofertas que surjam da interação com parceiros reginais.

Preocupado com a atualização da *Lei de Bases do Sistema de Educativo*, de 1986, o Governo propõe-se promover uma «reflexão alargada sobre a adequabilidade daquele quadro normativo» com os objetivos de: identificar as capacidades e os valores indispensáveis ao desenvolvimento de uma sociedade global/do conhecimento, na flexibilidade, na adaptabilidade e na criatividade; orientar o sistema educativo para «o sucesso de todos os alunos e que valorize a liberdade de escolha e a diferenciação dos percursos escolares»; promover um *Plano Nacional de Combate ao Insucesso e Abandono Escolar*, de intervenção precoce, sensível aos momentos mais críticos dos percursos escolares; reforçar a autonomia das escolas quanto às medidas de redução do insucesso e abandono escolares, por recurso a incentivos (créditos horários); alargar o número/conteúdo da autonomia das escolas de acordo com os resultados obtidos e respeitando as especificidades locais; promover o sucesso escolar, principalmente nas disciplinas estruturantes (Português e Matemática) e em «três eixos complementares» de ciências e tecnologia, domínio de línguas estrangeiras e formação artística. Há, também, uma referência à redução de custos dos manuais para os orçamentos familiares, mantendo a liberdade de escolha e o incentivo

no uso de soluções digitais «ao nível dos conteúdos e das práticas em sala de aula.»[288]

Num entendimento de que a qualificação do sistema de ensino se relaciona com um sistema de avaliação de função reguladora da aprendizagem e de funcionamento das organizações escolares, o programa do XXI Governo propõe: o equilíbrio e complementaridade das avaliações externas (provas nacionais, sumativas) para o final de cada ciclo de ensino, com as avaliações internas; o reforço da autoavaliação das escolas, complementada com a avaliação externa, facultando às escolas um programa de apoio e recuperação contratualizado; um melhor modelo de avaliação de docentes (pedagógico e organizacional; currículo e prática; contributo para o Projeto Educativo) articulado com a formação contínua; avaliação regular do «desenvolvimento curricular concretizado através de metas».[289]

Finalmente, destacamos nesta «concretização legislativa» o apartado dedicado a «uma escola inclusiva», no qual se começa por invocar a situação dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) e as suas famílias. Tendo havido avanços na eliminação das barreiras arquitetónicas, «persistem as barreiras culturais, os métodos de aprendizagem uniformes, os conteúdos curriculares universais» que não proporcionam oportunidades de construção de trajetos escolares próprios», dignificadores e de preparação para a vida ativa. Assim, o governo pretende clarificar a referenciação desses alunos com NEE e oferecer mais apoios, qualificar os profissionais da educação especial (formação inicial e contínua), a garantir a colocação atempada dos docentes, técnicos e profissionais de educação; melhorar a qualidade dos apoios educativos e terapêuticos, através da articulação entre os setores da educação, da segurança social e da saúde.

---

[288] No contexto do uso dos fundos europeus do Programa Operacional Capital Humano, são definidos os seguintes objetivos: reavaliação dos ciclos de ensino, na relação segmentação/insucesso escolar; incentivo ao desenvolvimento de modelos inovadores de escola, tais como escolas independentes, de serviço público de educação com base em concursos públicos e mediante a celebração de contratos-programa; desenvolvimento da política de contratos de associação, com base no serviço prestado por essas escolas.

[289] Nos pontos 1.6. e 1.7., o programa incide sobre «Política integrada para a infância» e «valorização do ensino profissional e vocacional». Do primeiro conjunto de propostas destaca-se a promoção do acesso a creche e a jardim de infância (neste caso, universal) com a finalidade de atenuar as desigualdades nos percursos educativos e, ainda, a ocupação educativa, cultural e desportiva dos tempos livres dos jovens (após as aulas, aos fins de semana e nas férias escolares).

4.3. Inovar, como: um perfil para a concretização legislativa da escola inclusiva

> Pensar crítica, analítica e criativamente, exercer plenamente os deveres e direitos de cidadania, porque construídos sobre um conhecimento robusto, agir, resolver problemas, ser sensível, autónomo e consciente de que o bem-estar comunitário é da responsabilidade de cada um – estas são as funções da escola de hoje. Não é a escola das competências, nem a escola dos conteúdos, é a escola em que se entrelaçam conteúdos, capacidades, atitudes e valores na construção de competências muito mais exigentes do que a mera rotina reprodutiva, conforme escrito no Perfil dos Alunos e no Decreto-Lei 55/2018. Este é o primeiro desafio. Garantir melhores aprendizagens, mais significativas e mais impactantes. O segundo – e também o primeiro! – desafio é o da inclusão. A escola que não garante aprendizagens a todos não cumpre a sua missão.[290]

Esta declaração do então secretário de Estado e Adjunto da Educação no XXI Governo Constitucional, resume, em boa parte, a conceção política sobre educação dos governos socialistas da presente e da anterior legislatura, da qual nos ocuparemos nalgumas matérias. Desde, pelo menos, 1986, ano em que foi aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português, que as políticas públicas de educação se foram orientando para a extensão, em o número de anos, da escolaridade obrigatória, assegurando aos cidadãos em idade escolar a equidade no acesso à escolarização. E têm reclamado também a melhoria da qualidade da educação através de medidas várias, às vezes com uma conceção técnica ou uma fundamentação ideologicamente contrária às anteriores, mas que, estamos em crer, visavam melhores oportunidades educativas para todos. A escolaridade obrigatória atingiu a relevante meta dos dezoito anos de idade e a educação pré-escolar tem vindo a expandir-se a um ritmo razoável.

O XXI Governo considerou que estabelecer um referencial educativo único que, aceitando a diversidade de percursos, assegure a coerência do sistema de educação e dê sentido à escolaridade obrigatória, era um imperativo. Tal definição tornaria possível «garantir a todos as melhores

---

[290] João Costa. «Prefácio», in José Augusto Pacheco, *Inovar para mudar a escola* (Porto: Porto Editora, 2019), 5.

oportunidades educativas, independentemente do percurso escolar que cada um possa realizar em função dos seus objetivos»[291] e materializou-se no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado pelo *Despacho n.º 6478/2017*, 26 de julho, afirma-se como «documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular», isto é, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem.[292] Esta matriz mostra, também aos decisores políticos, «a tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento curricular, consistente com a visão de futuro definida como relevante para os jovens portugueses do nosso tempo.»[293]

Com esta decisão ficou definida a educação escolar como aquela em que «os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista», alicerçada em «valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.»[294]

Guilherme d'Oliveira Martins, que coordenou o grupo de trabalho encarregue de redigir o Perfil, explica que a consagração, pela UNESCO, da educação para todos como primeiro objetivo mundial, exige um complexo tratamento dos diversos fatores que influem nas aprendizagens dos alunos após 12 anos de escolaridade obrigatória:

> A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia.[295]

---

[291] Guilherme d'Oliveira Martins *et al.*, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2017), 7.

[292] Oliveira Martins. *Perfil*, 6.

[293] Oliveira Martins. *Perfil*, 8.

[294] Oliveira Martins. *Perfil*, 10.

[295] Guilherme d'Oliveira Martins. «Prefácio», in Oliveira Martins, *Perfil*, 5.

Este documento ambiciona, pois, «equacionar e fundamentar o que é relevante, adequado e exequível» nos diferentes níveis de decisão, como «a matriz para decisões a adotar por gestores e atores educativos ao nível dos organismos responsáveis pelas políticas educativas e dos estabelecimentos de ensino.» E tem como finalidade «contribuir para a organização e gestão curriculares e, ainda, para a definição de estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a utilizar na prática letiva», assumindo uma natureza «abrangente, transversal e recursiva» que «respeita o caráter inclusivo e multifacetado da escola», mas procurando garantir que «todos os saberes são orientados por princípios, por valores e por uma visão explícitos, resultantes de consenso social».[296] O Perfil organiza-se em «Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências»[297] e foi construído por recurso a inúmeras fontes nacionais e internacionais, tal como indicado na Introdução[298], e nele se definem os Princípios[299] a partir dos quais

---

[296] Oliveira Martins. *Perfil*, 8-9.

[297] Os princípios «dão sentido» às ações com que se faz a execução e a gestão do currículo, a visão de aluno «explicita o que é pretendido para os jovens enquanto cidadãos», os valores são «orientações» que agregam as crenças, comportamentos e ações tidas como «adequadas e desejáveis», isto é, «características éticas» expressas em «atitudes, condutas e comportamentos» que resultam da construção resultante da interação da realidade com a personalidade e os fatores de contexto. As Áreas de Competências são *clusters* de conhecimentos, capacidades e atitudes «que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados» e de natureza diversa: «cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática» e envolvem «conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.» Perfil, 9-10.

[298] Destacam-se os documentos curriculares de Austrália, British Columbia e Alberta (Canadá), Finlândia, França, Nova Zelândia e Singapura. Foram tidos em conta a Lei de Bases do Sistema Educativo; o Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário (1988); o Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais (2001); Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (coordenado por M. Emília Brederode Santos, 2011) e a Recomendação n.º 3/2012 sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos, do Conselho Nacional de Educação. Documentos educativos de âmbito internacional: o Pacto Europeu para a Juventude (2005); o Quadro de Referência Europeu para as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida - Recomendação n.º 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho da União Europeia, de 18 de dezembro (revisto em 2014); o projeto Assessment and Teaching of 21st Century Skills (2009-2012); The Future of Education and Skills, projeto Education 2030, da OCDE (2016); New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology, do WEF (2016); Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies, do Conselho da Europa (2016); Education 2030 Framework for Action, da UNESCO (2016).

[299] Oliveira Martins. *Perfil*, 12-13.

se desenvolveu o modelo que visa construir essa ideia de aluno-cidadão, a saber:

A. Base humanista – construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar.
B. Saber – o saber está no centro do processo educativo e a cultura científica (compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo) é um conhecimento sólido e robusto, que sustenta a ação.
C. Aprendizagem – o desenvolvimento da capacidade de aprender é a base da educação e formação ao longo da vida e é essencial no processo educativo.
D. Inclusão – vivemos num contexto de diversidade (socioeconómico e cultural, cognitivo e motivacional) mas a escolaridade obrigatória é de e para todos, sendo promotora de equidade e democracia, no direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.
E. Coerência e flexibilidade do currículo e do trabalho educativo – uma gestão que garante o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação e torna possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens visadas.
F. Adaptabilidade e ousadia – educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções.
G. Sustentabilidade – a escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade: através da inovação política, ética e científica, conseguir gerar relações de sinergia e simbiose duradouras e seguras entre os sistemas social, económico e tecnológico e o Sistema Terra, de cujo frágil e complexo equilíbrio depende a continuidade histórica da civilização humana.
H. Estabilidade – Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência.

Esta conceção de Aluno «visa a qualificação pessoal e a cidadania democrática»[300], isto é, um cidadão que, depois de completada a escolaridade obrigatória[301]:

- *É capaz de*: lidar com a mudança e com a incerteza; reconhecer a importância e os desafios oferecidos pelas artes, humanidades, ciência e tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental, nacional e internacional; pensar crítica, autónoma e criativamente e competente no trabalho colaborativo e na comunicação;
- *É*: livre autónomo, responsável, consciente; munido de literacias que permitem analisar e questionar criticamente, avaliar e selecionar informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas; apto a continuar a aprender ao longo da vida;
- *Conhece e respeita*: princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que assenta;
- *Valoriza*: o respeito pela dignidade humana, o exercício da cidadania, a solidariedade, a diversidade cultural e o debate democrático;
- *Rejeita*: todas as formas de discriminação e exclusão social.

Este Perfil aponta, ainda, que «devem ser encorajados, nas atividades escolares», os seguintes valores de cultura de escola[302]:

- **Responsabilidade e integridade** – respeito; agir ético, obrigação de responder pelas próprias ações, em função do bem comum;
- **Excelência e exigência** – aspirar ao trabalho bem feito, ao rigor e à superação; perseverança; consciência de si e dos outros; sensibilidade e solidariedade;
- **Curiosidade, reflexão e inovação** – querer aprender mais; desenvolver o pensamento reflexivo, crítico e criativo; procurar novas soluções e aplicações;
- **Cidadania e participação** – respeito pela diversidade humana e cultural; agir de acordo com os princípios dos direitos humanos; negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da

---

300 Oliveira Martins. *Perfil*, 15.
301 Cf. Oliveira Martins. *Perfil*, 15.
302 Cf. Oliveira Martins. *Perfil*, 17.

sustentabilidade ecológica; ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor;
- **Liberdade** – autonomia pessoal centrada nos direitos humanos, na democracia, na cidadania, na equidade, no respeito mútuo, na livre escolha e no bem comum.

Finalmente o Perfil fornece-nos o nível das operacionalizações, isto é, as Áreas de Competências. As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.[303] As áreas de competências elencadas são as seguintes: Linguagem e textos; Informação e comunicação; Raciocínio; Pensamento, Crítico e Criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e da autonomia; Bem-estar, saúde e ambiente; Sensibilidade estética e artística; Saber científico, técnico e tecnológico; Consciência e domínio do corpo.

Cada tipo de competência está definido em termos de «objetivos de proficiência», isto é, aquilo que as áreas de competências «implicam que os alunos sejam capazes de» e, ainda, de descritores operativos. O documento termina com as «Implicações Práticas», isto é, «alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências».[304] Partem de uma compreensão da «ação educativa» como

---

[303] As áreas de competências são complementares e a sua enumeração não pressupõe qualquer hierarquia interna entre as mesmas. Nenhuma delas, por outro lado, corresponde a uma área curricular específica, sendo que em cada área curricular estão necessariamente envolvidas múltiplas competências, teóricas e práticas. Pressupõem o desenvolvimento de literacias múltiplas, tais como a leitura e a escrita, a numeracia e a utilização das tecnologias de informação e comunicação, que são alicerces para aprender e continuar a aprender ao longo da vida.

[304] Cf. Oliveira Martins. *Perfil*, 21-30: *Linguagem e textos*: Utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos;
Informação e comunicação: seleção, análise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos;
Raciocínio: processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento, e resolução de problemas, processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões;
Pensamento, Crítico e Criativo: Crítico – observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis, através do desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação, pode implicar a revisão do racional desenhado; Criativo – gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos,

ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens [...] para todos os alunos aprenderem, isto é, para que se produza uma apropriação efetiva dos conhecimentos, capacidades e atitudes [...] e que permitam desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos.[305]

Destacam-se:

- Associar os conteúdos escolares a situações e experiências do quotidiano;
- Organizar o ensino com recurso a técnicas, instrumentos e metodologias diversificadas, promovendo a observação, o questionamento e a integração de saberes;
- Adotar metodologias de trabalho cooperativas e a realização de projetos na escola e na comunidade;
- Prever a utilização crítica de fontes de informação e das TIC;
- Proporcionar possibilidades de escolha, confronto de perspetivas, resolução de problemas e tomada de decisões;
- Criar espaços para a participação dos alunos;
- Incentivar e valorizar na avaliação a iniciativa do aluno.[306]

---

abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários;
Relacionamento interpessoal: interação com os outros, em diferentes contextos sociais e emocionais, pelo reconhecimento, expressão e gestão das emoções, construção de relações, definição de objetivos e resposta a necessidades pessoais e sociais;
Desenvolvimento pessoal e da autonomia: desenvolvimento de confiança em si próprio, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, integração do pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente;
Bem-estar, saúde e ambiente: promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade.
Sensibilidade estética e artística: experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social; pelo domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada;
Saber científico, técnico e tecnológico: mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas;
Consciência e domínio do corpo: capacidade de compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos.

[305] Oliveira Martins. *Perfil*, 32.

[306] Cf. Oliveira Martins. *Perfil*, 31-32.

Capítulo III

Uma Escola para a Democracia

A qualidade da misericórdia não se impõe,
Cai como a suave chuva do céu
Sobre a terra em baixo. É duplamente abençoada:
Abençoa quem a concede entre os poderosos: fica melhor
Ao monarca do que sua coroa;
O ceptro mostra a força do poder temporal,
Um atributo da reverência e da majestade,
Onde deve residir o temor e medo aos reis:
A misericórdia está acima da instabilidade do ceptro,
Está entronizada nos corações dos reis,
É um atributo do próprio Deus.
E o poder terreno mostra-se semelhante ao divino
Quando a misericórdia tempera a justiça.
[...] no curso da justiça nenhum de nós
Deveria ver a salvação. Rezamos por misericórdia,
Essa mesma oração deve ensinar-nos a todos a
Retribuir os actos de misericórdia.

William Shakespeare,
The Merchant of Venice[307]

1. Educar para uma Sociedade Democrática

Contribuindo decisivamente com um argumento que nos é muito caro e que permanece atual, John Dewey, num conjunto de conferências proferidas em 1898, criticou na educação «tradicional» o traço do individualismo liberal – olhar a escola como se fosse um assunto entre o aluno e o professor, centrado no progresso de cada aluno, no seu desenvolvimento e

[307] William Shakespeare. *The Merchant of Venice. O Mercador de Veneza.* Acto 4, Cena 1. Tradução de Helena Barbas (Almada: Água-forte, 2002), 65.

no seu conhecimento. Essa perspetiva só permitiria inovações que correspondessem a uma invenção arbitrária de um professor em particular ou, quando muito, um «caso que procede a partir das mentes excessivamente engenhosas de pedagogos», aquilo a que hoje assistimos sob a forma de modas pedagógicas, avisou.[308]

Essa educação tem também fragilidades do ponto de vista moral, assinala Dewey, pois, pela mera observação dos factos e verdades expostos aos alunos, promove o egoísmo: numa escola pautada pelo ritmo de «aprender as lições», não há um motivo social para aprender, nem um ganho social com a aprendizagem, pois, a única medida para o sucesso é competitiva, a aquisição do máximo de informação, aprendidas das experiências e dos livros e das palavras de outros. Mais, afirma Dewey, a ajuda mútua, a cooperação e a associação tornam-se clandestinas.[309]

Também no âmbito da relação da escola com o crescimento e desenvolvimento dos alunos, o autor americano tem amargas críticas, a começar pela geografia das salas de aula, o seu pesado e imóvel mobiliário, destinados a impor uma atitude de audição, de promoção da passividade, de absorção. As carteiras em linha são, diz, produto da educação «*en masse*», signo e sinal da uniformidade de métodos e do currículo. O aluno é convidado a «ouvir» e o manual fornece a restante informação, sem oportunidades de ajustamento às capacidades e aos pedidos de cada um. A quantidade é fixa, os resultados «*ready-made*», a metodologia igual para todos e durante o mesmo tempo. Esta é, pois, a educação da passividade, da massificação mecânica, da uniformidade curricular e metodológica, numa escola que propõe um centro de gravidade fora da criança. A escola não é um lugar onde esta viva, é um lugar de desperdício.[310]

Como todas as pessoas sensatas, Dewey não é omisso nem avesso à eficiência, não esquecendo que a escola tem um peso no desenvolvimento económico das sociedades. Mas, aquilo que critica é a falta de eficiência da escola face à sua produção primária e imediata, a educação das crianças. Incapaz de se organizar como **comunidade de indivíduos nas suas relações com a vida social**, Dewey identifica o desperdício como um dos

---

[308] John Dewey. «The School and Social Progress». In *The School and the Society. Being Three Lectures*, 19-44. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010, 19, 21.

[309] Dewey. «The School and Social Progress», 31.

[310] John Dewey. «The School and the Life of the Child», in *The School and the Society. Beeing Three Lectures* (Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010), 47-73, 48-50, ss.

grandes vícios da escola, sendo o seu desperdício maior o da própria vida humana.

Esse desperdício advém do isolamento a que a escola está votada – pois não é um lugar de vida inserido ativamente na vida das comunidades e da sociedade – e porque também se organiza em isolamentos: das pessoas umas face a outras, das diferentes partes do sistema (ausência de articulação dos ciclos a um ponto de cada um «negar» os objetivos do anterior), a falta de unidade dos objetivos (desenvolvimento moral, utilidade prática, cultura geral, disciplina e treino profissional, propostos por idades ou «especializações», não um todo relacionado com a globalidade da vida humana), a falta de coerência nos estudos e nos métodos. «A unidade da educação é dissipada, e os estudos tornam-se centrífugos», afirma.[311]

O desperdício atinge profundamente os alunos, já que não usam nas suas experiências fora da escola aquilo que nela aprenderam, nem a educação escolar se socorre daquilo que já sabem ou já fizeram, e foi aprendido ou vivido informalmente. Assim, a escola convida-os a «deixar sua mente para trás, porque não há como usá-la na escola».[312] Mas o isolamento dos campos do conhecimento e dos processos de aprendizagem também enche os programas de trivialidades, na ambição de pacificar e de conformar. No entanto, aquilo que ambiciona é, «fazer com que a criança venha para a escola com toda a mente e o corpo inteiro, e saia da escola com uma mente mais plena e um corpo ainda mais saudável.»[313] Para tal, é preciso traçar as bases e as linhas de desenvolvimento de uma nova educação.

2. A Educação

> Há já bastante tempo que o homem tem uma ideia vaga da dimensão na qual a educação pode ser conscientemente utilizada para eliminar os males sociais óbvios, através da iniciação dos jovens em caminhos que não produzam estes males, e também a ideia da dimensão na qual a educação pode tornar-se um instrumento de realização das maiores esperanças do homem. Mas, sem dúvida, estamos longe de

---

311 John Dewey. «Waste in Education», in *The School and the Society. Being Three Lectures* (Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010), 77-110, 80-86.

312 Dewey. «Waste in Education», 97.

313 Dewey. «Waste in Education», 92.

> compreender a eficácia potencial da educação como um fator construtivo de aperfeiçoamento da sociedade, de compreender que não só representa o desenvolvimento das crianças e dos jovens. Mas também da futura sociedade de que farão parte.[314]

Para defesa de tal desígnio, Dewey critica tanto a visão retrospetiva da educação escolar (os padrões e os modelos do que já existe, cujo «valor reside na sua utilidade para aumentar o significado das coisas» com que lidamos quotidianamente) e a prospetiva («da preparação para um futuro remoto») quando a sua ideia de educação é «a ideia da reconstrução contínua da experiência».[315] As escolas precisam, pois, de uma nova organização – de equipamentos, de materiais, para poder direcionar as crianças e ultrapassar os obstáculos. Por exemplo, a criança gosta de se expressar pela forma e pela cor, e pela crítica e sugestões dos professores toma consciência do que fez e do que necessita fazer, alimentando a sua capacidade de observação, de memória, de imaginação.

A imaginação é particularmente importante porque «a criança real [...] vive no mundo dos valores e ideias imaginativas». A imaginação é o meio em que a criança vive, em que ocupa a sua mente e atividade, e tem «uma super utilização de valor e significado». Dewey não se refere aos contos de fadas, mas à construção interna de imagens que vão fornecendo continuamente, à criança, os meios de internalizar o mundo, de o questionar, de o experimentar e observar os resultados, tanto através da sua ação como da relação com os outros.[316] E sublinha,

> a menos que a cultura seja um polimento superficial, uma faceta de mogno sobre a madeira comum, é certamente isso – o crescimento da imaginação na flexibilidade, no âmbito e na simpatia, até que a vida que o indivíduo vive é enformada com a vida da natureza e da sociedade.[317]

Aquilo que a educação deve fazer é refinar estas capacidades fundamentais da pessoa humana, tornando a construção a que o aluno se dedica naturalmente em algo livre, flexível, com um motivo social e algo para dizer, uma obra de arte. Também tem um instinto social – para conversar,

---

[314] Dewey. *Democracia e Educação*, 81.
[315] Dewey. *Democracia e Educação*, 82.
[316] Dewey. «The School and the Life of the Child», 71.
[317] Dewey. «The School and the Life of the Child», 73.

expressar-se, interagir, comunicar – e um instinto de fazer e de descobrir – um impulso construtivo – e aprecia ver o que acontece como resultado da sua ação. Estes recursos naturais são um «capital não investido» do qual depende o crescimento ativo da criança, a partir do seu interesse no mundo e nas relações com os outros.[318]

> A capacidade para crescer depende da necessidade dos outros e da plasticidade. [...] A plasticidade, ou a capacidade para aprender com a experiência, significa a formação de hábitos. Os hábitos dão-nos o controlo sobre o ambiente e a capacidade de os utilizar para fins humanos. [...] Os hábitos ativos envolvem o pensamento, a invenção e a iniciativa ao aplicar as aptidões aos novos objetivos. Opõem-se à rotina, que assinala uma paragem do crescimento. Uma vez que o crescimento é uma caraterística da vida, a educação e o crescimento são a mesma coisa; o crescimento não tem qualquer fim para além de si mesmo. O critério de valor da educação escolar existe na medida em que cria um desejo por um crescimento constante e fornece meios para, de facto, concretizar esse desejo.[319]

Como podemos antever a partir do já explanado, para John Dewey, a educação deve situar-se no processo de desenvolvimento natural do ser humano, reconciliando os dualismos tradicionais, da metafísica e da epistemologia, de corpo e alma, razão e corpo, espírito e ação, indivíduo e sociedade, aluno e currículo, fins e meios, teoria e prática, trabalho e lazer, atividade prática e atividade intelectual[320], isto é, numa perspetiva integral da pessoa, em que as várias dimensões assumem uma dinâmica de circularidade. Em *The Theory of Emotion* (1895) explica a tarefa desenvolvimental – para o crescimento – essencial da educação, cujo problema último reside na coordenação dos fatores psicológicos e sociais: a vida psicológica requer que um indivíduo tenha livre utilização de todas as capacidades pessoais e, assim, é ao ser individualmente analisado que as leis da sua própria estrutura podem ser consideradas. O fator sociológico requer que o sujeito seja familiarizado com o meio social no qual vive, em

---

[318] Dewey. «The School and the Life of the Child», 57-62.

[319] Dewey. *Democracia e Educação*, 61. Atendendo à relativa imprecisão da tradução utilizada, a citação foi corrigida por recurso ao original.

[320] Cf. Yves Bertrand & Paul Valois. «John Dewey», in Jean Houssaye, dir., *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis* (Paris: Éditions Fabert, 2013), 311-326, 315.

todas as suas relações importantes, e que seja formado tendo-se em conta as suas relações, nas suas próprias atividades. A coordenação entre ambas as dimensões exige, então, que a criança seja capaz de se exprimir como um indivíduo, mas de modo a realizar os seus fins sociais.[321]

Esta visão da educação assume totalmente o princípio segundo o qual **o desenvolvimento da pessoa passa pelo desenvolvimento da sociedade e o progresso da sociedade pelo desenvolvimento da pessoa**: são interdependentes[322]. Bertrand e Valois (2013) consideram que esta posição advém, em primeiro lugar, da influência de Hegel, pela adoção da síntese hegeliana do sujeito e do objeto, da matéria e do espírito, do divino e do humano. Em consequência, a realidade é um todo unitário, cujas articulações e oposições são sempre relativas aos momentos de um processo de desenvolvimento, não divisões estáticas. Do mesmo modo, sugerem que integra a perspetiva de William James e dos seus *Principles of Psychology*, que o levam a uma conceção de pessoa como organismo que interage com o meio ambiente. E, finalmente, de George Herbert Mead, recolhe a perspetiva social da sua filosofia: a razão individual é social, a sua natureza é social e a sociedade é um meio natural.[323]

Abbagnano e Visalberghi (1992) consideram que com Hegel, e ainda com Darwin e Peirce, Dewey aprendeu a analisar o significado de uma ideia em termos de consequências práticas diferenciais, em função da sua aplicação.[324] Mas Dewey compreendeu que nem tudo no todo é racionalidade e certeza, mas que o todo mostra características de incerteza e erro, precariedade e risco: a razão não é mais do que um meio para alcançar uma situação de maior estabilidade e segurança, «a razão é "apenas" a

---

321 John Dewey. «The Theory of Emotion II: The Significance of Emotions», Psychological Review, 2,1 (1895): 13-32.

322 Hildebrand argumenta que, em muitos artigos e livros (My Pedagogic Creed, 1897; The School and Society, 1899; Democracy and Education, 1916; Experience and Education, 1938, etc.), Dewey desenvolveu um modelo interativo para deixar para trás esse debate. «Recusava-se a privilegiar a criança ou a sociedade. Enquanto os românticos identificavam corretamente a criança (repleta de instintos, poderes, hábitos e histórias) como um ponto de partida indispensável para a pedagogia, Dewey argumentava que a criança não pode ser o único ponto de partida. Grupos sociais maiores (família, comunidade, nação) também têm um interesse legítimo em transmitir interesses, necessidades e valores existentes como parte de uma síntese educacional.» David Hildebrand, «John Dewey», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/dewey/ consultado em 20 de julho de 2021.

323 Cf. Bertrand & Valois. «John Dewey», 316.

324 N. Abbagnano & A. Visalberghi. *Historia de la pedagogia*. Madrid: Fondo de cultura económica, S.A., 1957/1992, 635-636.

capacidade de trazer a matéria da experiência anterior a assumir que compreende o significado da matéria da nova experiência.»[325]

E, como a educação é um processo social, uma necessidade social, e um processo natural, o ser humano precisa dela para se adaptar à sociedade que o acolhe e para nela sobreviver, mas também para fazer evoluir a sociedade. Os grupos sociais podem, assim, manter-se, recriando as crenças, os ideais, as esperanças, as alegrias, as misérias e o saber-fazer, sobretudo através da transmissão pela comunicação, pela partilha de experiências dos mais velhos para os mais novos.[326]

As pessoas não constituem uma sociedade pela proximidade física, nem os indivíduos formam um grupo social porque trabalham para um fim comum, como as peças de uma máquina, mas quando há comunicação, que garante o consenso (a partilha dos fins e o trabalho conjunto para os alcançar)[327]. E, «não só é a vida social idêntica à comunicação como toda a comunicação (e, por conseguinte, toda a genuína vida social) é educativa.»[328] Assim,

> uma vez que a educação é um processo social e que existem muitos tipos de sociedades, um critério para a crítica e para a construção educativa implica um determinado ideal social. Os dois critérios escolhidos para medir o valor de uma forma de vida social são a extensão na qual os interesses de um grupo são partilhados por todos os seus membros e a plenitude e a liberdade com que interage com outros grupos.[329]

A sociedade ideal, que deve servir de norma para a educação, é a sociedade democrática e uma sociedade democrática define-se pela forma como assegura a todos os seus membros a partilha dos seus bens em termos de igualdade e de reajustamento das instituições pela interação de diversas formas de vida associativa, pois, «se a democracia tem um significado moral e ideal, é porque se exige a todos uma retribuição social e porque a todos se proporciona uma oportunidade de desenvolvimento

---

[325] Dewey. *Democracia e Educação*, 288.
[326] Cf. Dewey. *Democracia e Educação*, 22.
[327] Cf. Dewey. *Democracia e Educação*, 23.
[328] Dewey. *Democracia e Educação*, 23.
[329] Dewey. *Democracia e Educação*, 97.

das capacidades distintivas. A separação dos dois objetivos na educação é fatal à democracia».[330]

Esta sociedade propõe uma educação em que se privilegia o interesse dos indivíduos pelas relações sociais e que desenvolve neles os hábitos de pensamento que favorecem as trocas sociais sem introduzir a desordem. Mas, e esta questão é absolutamente relevante na teorização de Dewey, «não apenas a vida social exige o ensino e a aprendizagem, para a sua comunidade, mas o próprio processo de viver em comunidade é educativo. Este aumenta e esclarece a experiência; estimula e enriquece a imaginação; cria a responsabilidade pela exatidão e a vivacidade de discurso e pensamento».[331] De facto, esta educação, e esta sociedade, visam o ideal da reconstrução contínua da experiência que melhora o conteúdo social e que aumenta a capacidade de os indivíduos participarem nessa reconstrução pois a democracia garante «o aumento da área de interesses partilhados e a libertação de uma maior diversidade de capacidades pessoais.»[332]

Deste modo, para Dewey, o processo educativo é composto de dois fatores, organicamente ligados, que se devem reconciliar: de um lado, temos um fator psicológico, a mente da criança, um ser imaturo, não desenvolvido, e do outro, um fator sociológico, ou seja, as metas, as significações e os valores encarnados nas experiências dos adultos. Estes dois fatores, pessoa em necessidade de formação, e cultura veiculada pelos adultos, não devem ser colocados em oposição quando se trata de programar a educação: as necessidades da criança não se opõem ao *curriculum* nem à cultura da sociedade que este veicula. E afirma que «uma pessoa é racional, na medida em que frequentemente atenta para ver um acontecimento que

---

330 Dewey. *Democracia e Educação*, 116. Dewey critica a eficiência social como própria de uma sociedade feudal, com uma divisão rígida de classes em que uns têm as oportunidades e o tempo para se desenvolverem e outros estão confinados a fornecer os produtos externos: «Quando se mede a eficiência social pelo produto, ou o resultado é encorajado como um ideal, numa sociedade supostamente democrática, tal significa que se aceita e se leva a cabo uma estimativa depreciativa das massas, característica de uma comunidade aristocrática.» A adoção do significado mais limitado de eficiência, diz, retira-lhe o significado essencial, pois, «quando é medido por produtos externos tangíveis, e não pela realização de uma experiência particularmente valiosa, torna-se materialista.»

331 Dewey. *Democracia e Educação*, 24.

332 Precisamente Dewey criticava às sociedades capitalistas industrializadas o reduzirem as pessoas a um estado de aceitação passiva com respeito a rotinas externas, impostas pelas elites. Ora, as pessoas devem poder determinar inteligentemente a condução dos assuntos humanos, participando livremente e em pé de igualdade na realização de um destino comum. Dewey, *Democracia e Educação*, 89.

imediatamente chama a atenção dos seus sentidos, não por ser uma coisa isolada, mas nas relações com a experiência comum da humanidade».[333]

Na construção do sistema educativo – por muito que ele trabalhe para um ideal social, cultural ou político – há que ter em conta a dimensão psicológica desta relação, já que os instintos e as capacidades dos alunos são o terreno a partir do qual se vai construir toda a educação. Então, a estrutura psicológica da criança e as suas atividades «naturais» devem ser incorporadas, assim como as condições sociais de partida de cada um e o seu grau de avanço civilizacional (o nível de integração social do seu contexto), a fim de se assegurar a qualidade da relação entre as dimensões psicológica e social da educação.

3. A Escola da Educação Democrática

Sendo que Dewey define a educação como um processo social, a escola assume o papel da vida comunitária que é oferecida aos alunos, de modo que estes possam adquirir a sensibilidade e as capacidades sociais capazes de transformar a própria sociedade em algo de melhor. Para isso, «nada conta tanto quanto a escola».[334] Assim, a escola é um equipamento social que concentra os recursos herdados da cultura e que estimula os alunos a utilizar os seus próprios recursos para fins sociais, encaminhando também o seu comportamento.[335] E fá-lo como um processo de vida, colocado a ênfase no presente, e não como preparação para o futuro[336], perseguindo, idealmente, três funções: o desenvolvimento pessoal de cada aluno, o favorecimento da igualdade de oportunidades e a integração ocupacional e laboral da pessoa na vida económica. Este processo de vida é devido a todos os membros da sociedade: «Ao ser fiel ao pleno crescimento de todos os indivíduos que a compõem, pode a sociedade, ter a possibilidade de ser fiel a si mesma.»[337]

---

[333] Dewey. *Democracia e Educação*, 288.

[334] Dewey. «The School and Social Progress», 20.

[335] A este respeito, refere: «O meu comportamento tem uma qualidade mental. Quando as coisas têm, para nós, um significado, temos Consciência do que fazemos; quando o não têm, agimos cega, inconscientemente e de modo não inteligente». Dewey, *Democracia e Educação*, 43.

[336] John Dewey. *My Pedagogic Creed* (New York E. L. Kellogg & CO., 1897), 7-9.

[337] Dewey. «The School and Social Progress», 20.

A mudança da escola tem, pois, de assumir a «visão mais ampla ou social».[338] Os métodos e os currículos terão de ser modificados em consequência da mudança social que vivem as sociedades, de facto, «satisfazer as necessidades da nova sociedade»[339], tendo estas sido desencadeadas por um revolucionário movimento social motivado pela industrialização, a globalização e a rapidez ou extensividade. Assim, «os laços políticos são apagados e movidos» e os hábitos de vida transformados quando uma «busca das verdades da natureza é infinitamente estimulada» pela ciência e é «comercialmente necessária». E até, como afirma, «nossas ideias e interesses religiosos morais» foram profundamente afetados, mesmo quando são do mais conservador que há na nossa existência. Tudo isto afeta as comunidades, as vizinhanças, a vida nos lares, em grande parte pelas alterações nos processos de produção.[340]

Na compreensão de Dewey dos fins da escola, destaca-se a sua convicção de que «nenhum treino dos órgãos dos sentidos na escola, introduzido em prol de um treino, pode competir com o estado de alerta e a plenitude da vida sensorial que vem através da intimidade diária e do interesse por ocupações familiares».[341] A escola treina alguma memória verbal e alguma disciplina de raciocínio, mas não consegue atingir os padrões da atenção e do julgamento adquiridos nas coisas que têm um motivo real, nem tão-pouco a modéstia, a reverência e a implícita obediência da oficina do artesão. Só uma mudança radical da escola é capaz de conseguir que as crianças se mantenham alerta e ativas, em vez de passivas e recetivas. E só essa mudança pode torná-las mais inclinadas para ajudar em casa, para as preparar para os deveres práticos da vida adulta, através de um trabalho concebido,

---

338 Dewey. «The School and Social Progress», 20.

339 Dewey. «The School and Social Progress», 20.

340 Dewey. «The School and Social Progress», 21-23, 24: Dewey explica que quando o artesanato é o meio de produção por excelência, as crianças eram iniciadas nos processos de fabrico em casa, estimulando a sua disciplina, a construção do carácter e a responsabilidade e obrigação para fazer algo, para produzir alguma coisa, no mundo. Tal experiência moldava a sua personalidade, em experiências efetivas, de ação, testadas e alimentadas. «Em tudo isto houve formação contínua de observação, de engenho, imaginação construtiva, de pensamento lógico, e do sentido da realidade adquirida através do contacto em primeira mão com as realidades. As forças educativas da fiação e tecelagem, da serração, do moinho, da tanoaria, e da forja do ferreiro, estavam continuamente operacionais.»

341 Dewey. «The School and Social Progress», 25.

> na sua importância social, como tipos de processos pelos quais a sociedade se mantém, como agências para trazer para casa à criança algumas das necessidades primárias da vida comunitária, e como formas pelas quais essas necessidades foram satisfeitas pela crescente perceção e engenho do homem; em suma, como instrumentalidades através das quais a própria escola deve ser feita uma forma genuína de vida comunitária ativa, em vez de um lugar separado para aprender lições.[342]

Dewey sublinha que a razão radical pela qual a escola tradicional não se pode organizar como uma unidade social natural é porque o elemento de atividade comum e produtiva está ausente.[343] Uma vez que uma sociedade é constituída por pessoas unidas por trabalharem em tarefas partilhadas, com um espírito comum e com referência a objetivos comuns, as necessidades e os objetivos comuns exigem um intercâmbio crescente do pensamento e uma unidade crescente de um sentimento solidário. As crianças são capazes de o fazer, já que no jogo e no desporto, a organização social se dá de uma forma espontânea e inevitável: há algo para fazer, alguma atividade a ser realizada, exigindo divisões naturais de trabalho, seleção de líderes e seguidores, cooperação mútua e estímulo. Em contrapartida, na sala de aula, o motivo e o cimento da organização social estão ausentes e, «do lado ético, a trágica fraqueza da escola atual é que ela se esforça para preparar os futuros membros da ordem social num meio no qual as condições do espírito social são eminentemente carentes».[344]

Para que a escola cumpra o seu papel, como comunidade de vida e como instituição social, é necessário garantir que «*tem a oportunidade de ser uma comunidade em miniatura e uma sociedade embrionária*», numa versão

---

[342] Dewey. «The School and Social Progress», 26.

[343] Em Experience and Education (New York: Collier Books), 1938, 17-18, Dewey descreve assim a escola tradicional, a qual pretende reformar nos seus «objetivos, métodos de instrução e disciplina»: «O conteúdo da educação consiste em corpos de informação e de competências que foram trabalhados no passado; portanto, a principal atividade da escola é transmiti-los à nova geração. No passado, também se desenvolveram padrões e regras de conduta; o treino moral consiste na formação de hábitos de ação em conformidade com estas regras e normas. Finalmente, o padrão geral da organização escolar (pelo que me refiro às relações dos alunos uns com os outros e com os professores) constitui a escola uma espécie de instituição marcada de forma acentuada de outras instituições sociais.» Trata-se de «padrões de organização» das salas de aula, dos seus horários, dos seus sistemas de classificação, exame e promoção, das regras de ordem, que tanto se afastam daquilo que as crianças vivem, com naturalidade, nas suas famílias.

[344] Dewey. «The School and Social Progress», 28.

simplificada da vida social, face à complexidade inatingível da vida dos adultos, e à soma dos seus conhecimentos.[345] Nela estará representada a vida atual e real dos alunos e partirá das atividades que lhes são usuais, por exemplo, as da vida familiar, onde foram inicialmente introduzidos à cultura social. Esta representação favorece a assimilação das significações que a educação transporta e torna as crianças capazes de participar nelas pessoalmente, construindo um clima que chama à integração e à participação responsável. Mais,

> quando a escola introduz e treina cada criança da sociedade para ser um membro dentro de uma comunidade tão pequena, *saturando-o com o espírito de serviço, e fornecendo-lhe os instrumentos de auto-direção eficaz,* teremos a mais profunda e melhor garantia de uma ampla sociedade ser digna, adorável e harmoniosa[346]

Então, substituindo a competição, a cooperação e a ajuda mútua serão dois pilares da vida escolar, e o serviço, «em vez de ser uma forma de caridade que empobrece o destinatário, é simplesmente uma ajuda para libertar os poderes e promover o impulso do que ajudou». Neste novo clima, fomentam-se a livre comunicação, a troca de ideias e de sugestões, os resultados, os sucessos e os erros, já que a vida escolar se renova quando se organiza sobre bases sociais, nas quais se encontram também os princípios da disciplina e da ordem.[347]

3.1. A Pedagogia

Na conferência a que chamou *The School and the Life of the Child* (1898), Dewey, muito cedo no seu percurso de psicólogo e de filósofo, explanou as condições essenciais para a relação entre a escola e o desenvolvimento da criança já descrita. A escola tem como função «controlar as metas» que promovem na criança o crescimento e o seu desenvolvimento pleno. A escola ideal, para o conseguir, subordina as suas atividades ao interesse geral da criança e às oportunidades de aprendizagem que esta procura na

---

[345] Cf. Yves Bertrand & Paul Valois. «John Dewey», 318.
[346] Dewey. «The School and Social Progress», 44.
[347] Dewey. «The School and Social Progress», 29.

sua atividade espontânea, organizando e generalizando dois princípios: alargar a ideia de «lar» no sentido de proporcionar à criança o contacto com mais adultos e outras crianças, numa livre e rica vida social; proporcionar um clima escolar que atrai e respeita a criança/aluno, partindo das ideias, impulsos e interesses das crianças – a chamada *doutrina do interesse* – já que a ciência psicológica evidenciou que a criança «não é um ser puramente latente [...] já é intensamente ativo».[348]

E na sua pertinente observação da realidade humana, Dewey afirma que não se pode suscitar artificialmente o interesse de um indivíduo por algo que o não tem. Assim, o ensino deve ser fundamentado em interesses reais, também estudados cientificamente:

> A educação deve, portanto, começar com uma visão psicológica das capacidades, interesses e hábitos da criança. Deve ser controlado em todos os pontos por referência a estas mesmas considerações. Estes poderes, interesses e hábitos devem ser continuamente interpretados – temos de saber o que significam. Devem traduzir-se em termos dos seus equivalentes sociais – em termos daquilo que são capazes de fazer no caminho do serviço social.[349]

Esta consideração essencial da pedagogia de Dewey parte da ideia central segundo a qual a educação – que deve conhecer detalhadamente a psicologia da infância – advém unicamente da estimulação das capacidades da criança através dos pedidos da situação social em que esta se encontra e da intenção decisiva de lhe proporcionar a possibilidade de atuar como um membro de uma unidade social. Assim, a criança pode emergir da sua original estreiteza de ação, e de sentimentos, e passar a conceber-se a si mesma a partir do ponto de vista «do bem-estar do grupo a que pertence»[350].

Mas para que se sinta estimulada a fazer aquilo que em termos piagetianos designaríamos como «emergir do seu egocentrismo inicial», é preciso ter em conta e conhecer aquilo que atrai a criança e a atividade que esta desenvolve por iniciativa própria. A educação consiste em estimular a evolução dessa atividade – a partir dos interesses próprios – para os complexificar

---

348 Dewey. «The School and the Life of the Child», 53.

349 Dewey. *Pedagogic Creed*, 6.

350 Dewey. *Pedagogic Creed*, 3-4.

e os enriquecer, proporcionando progressivamente mais ocasiões para se traduzirem em atividades conexas. Como se não fosse pouco, o interesse ainda tem outra função, que poderíamos definir como o fator de vinculação à tarefa: «ter interesse é considerar as coisas neste contínuo estado de desenvolvimento em vez de as considerar isoladamente. A diferença temporal entre um determinado estado de coisas incompleto e a sua desejável concretização exige esforço na transformação; exige uma atenção e resistência contínuas», o que corresponde à vontade, ao esforço e à disciplina. Só estes permitem que se aprenda para além da aquisição de «pedaços» de conhecimentos ou de coisas, parcelares.[351] Esforço sem interesse seria um trabalho forçado; interesse que não suscita esforço não é um interesse verdadeiro. Mas, tudo o que facilita o movimento do nosso espírito, tudo o que faz avançar, encerra necessariamente um interesse intrínseco.

Mesmo a recitação – a proposta didática de reprodução da informação que a criança assimilou do livro de texto – também pode constituir-se como um encontro de natureza social, momento em que as experiências e as ideias são trocadas e submetidas à crítica, os erros de representação da informação são corrigidos e uma nova linha de pensamento e de investigação é criada.[352] Assim a informação, como conhecimento armazenado, também se transforma em sabedoria, o poder para uma vida melhor, o produto mais refinado do treino educativo.[353]

Nesta possibilidade de troca na recitação de um exame ao conhecimento, quando perspetivada como uma experiência social, está presente a comunicação instintiva do jogo livre. Por outro lado, quando o ensino da linguagem não é natural, não nasce do desejo de comunicar experiências vitais e convicções, a liberdade da criança para a usar, desaparece. Depois, lembra Dewey, os professores dos níveis mais avançados de ensino têm de inventar todo o tipo de dispositivos para que o aluno comunique espontaneamente. Mas a criança tem sempre algo a dizer, algo na sua mente – pensamento para expressar – e é importante que os educadores percebam que «ter algo a dizer» é diferente de «dizer alguma coisa».[354]

---

[351] Dewey. *Democracia e Educação*, 128.

[352] Dewey. «The School and the Life of the Child», 65.

[353] John Dewey. *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in Educative Process*. Boston, MA: Heath, 1933, 46-47.

[354] Dewey. «The School and the Life of the Child», 66. De certo modo, é uma espécie de revisão – crítica – da literatura, à qual os investigadores se dedicam para enquadrar o problema a investigar ou para procurar hipóteses de solução que tenham fundamento

Esta dinâmica social do processo de aprendizagem escolar é tão intensa e relevante que leva Dewey a lembrar como a capacidade para aprender a ler e a escrever, a manipular os símbolos formais e convencionais, advém do desejo social de comunicar.[355] Neste, como noutros domínios, o «reino dos céus, educacionalmente» parte da identificação dos instintos reais das crianças e das suas necessidades, e culmina com a capacidade educativa de as correlacionar com uma atividade social significativa.[356]

Assim, no sentido social que Dewey atribui à educação como integração na cultura que recebe cada criança através da sua rede de relações socias – *um princípio de socialização*, pois – e da «participação na consciência social da espécie», a educação também tem a função de «exteriorizar» o indivíduo – *um princípio de atualização* do que existe, à partida, em cada pessoa – e de lhe desenvolver essas potencialidades, saturando a sua consciência, formado os seus hábitos, exercitando as suas ideias e despertando os seus sentimentos e emoções para que se converta em herdeiro do capital consolidado da civilização.[357] Mas, para tal, o interesse natural da criança é sempre fundamental, pois também unifica as necessidades individuais e sociais da pessoa, muitas vezes em conflito. Deste modo, para compreender os interesses da criança numa constelação de relações sociais significativas, «devemos ser capazes de levá-los de volta para um passado social e vê-los como a herança de atividades anteriores da raça. Devemos também ser capazes de projetá-los para o futuro para ver qual será o seu resultado e o seu fim».[358]

Finalmente, o Credo Pedagógico de Dewey levanta uma outra crucial questão, ao perguntar-se «para que serve a escola», e fá-lo de um ponto de vista metodológico, curricular. As sociedades avançadas, como a nossa,

---

[355] Dewey. «The School and the Life of the Child», 67. Esta constatação é, ao tempo e hoje, tão revolucionária e contraintuitiva, que merece o esforço investigativo de muitos e mostra como é relevante o conhecimento psicológico do autor americano. Neste âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita como processos socialmente induzidos, podemos recordar o trabalho, por exemplo de Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle* (Paris: Retz, 1997). O autor mostra como, na aprendizagem da leitura, a cultura da escrita (conhecimento dos objetivos, das suas funções e usos) tem um papel determinante no desejo de ler e na apropriação das práticas de leitura, muito para além do domínio dos mecanismos leitores. Os processos de jogo na leitura, o interesse na prática intelectual e cultural da criança como «ator social e cultural e sujeito histórico» fornecem as oportunidades de aquisição das novas formas de pensar com a leitura. Revela a importância da atividade reflexiva que fornece clareza cognitiva face à atividade de ler.

[356] Dewey. «The School and the Life of the Child», 71.

[357] Dewey. *Pedagogic creed*, 3: «torna-se herdeiro do capital fundador da civilização».

[358] Dewey. *Pedagogic creed*, 5.

que usam a escola e a escolarização também para atrasar o ingresso na vida ativa e as suas estatísticas, estão constantemente a fundamentar as suas escolhas pedagógicas em função do futuro: o que vai fazer falta ao trabalho, ao emprego, ao desenvolvimento económico, ao adulto... Mas Dewey, como vimos, centra a educação no presente, já que a educação é um «**processo de vida**», não uma preparação para o futuro:

> Com o advento da democracia e das condições industriais modernas, é impossível prever definitivamente o que será a civilização daqui a vinte anos. Por isso, é impossível preparar a criança para qualquer conjunto preciso de condições. Prepará-lo para a vida futura significa dar-lhe o comando de si mesmo; significa treiná-lo para ter o pleno e pronto uso de todas as suas capacidades; que os seus olhos, ouvidos e mãos possam ser ferramentas prontas a comandar, que o seu julgamento possa ser capaz de compreender as condições em que tem de funcionar, e que as forças executivas sejam treinadas para agir de forma económica e eficiente. É impossível alcançar este tipo de ajustamento, salvo na a consideração constante dos próprios poderes, gostos e interesses do indivíduo, ou seja, quando a educação é continuamente convertida em termos psicológicos.[359]

Dewey considera, como parte essencial deste seu credo[360], que a educação que não ocorra através de formas de vida dignas de ser vividas é sempre um pobre substituto da realidade genuína e tende a causar dor e, ela própria, a gastar-se e a empalidecer. Mas se as atividades forem verdadeiras formas de vida, então devem ser oferecidas à criança e de tal modo que esta apreenda progressivamente o seu sentido e seja capaz de lhes oferecer algo de si mesma. Não se trata de um princípio filosófico, mas de uma necessidade psicológica básica, pois constitui o único modo de assegurar na criança um crescimento contínuo, «a única maneira de dar um back-ground de experiência passada para as novas ideias fornecidas na escola».[361]

---

[359] Dewey. *Pedagogic creed*, 6.

[360] Dewey. *Pedagogic creed*. Art. II.

[361] Dewey. *Pedagogic creed*, 7. Em *How We Think*, 147, define as opções curriculares, a Construção dos currículos, como o mais premente problema da educação, de modo que os assuntos a tratar se organizem e se relacionem de modo a tornarem-se instrumentos de formação de frutuosos hábitos intelectuais, alerta e persistentes, apelando à vontade de fazer do aluno.

Dewey alerta, também, para a necessidade de a escola, como instituição, simplificar a vida social existente, reduzindo-a a uma forma embrionária, já que a vida das sociedades em progresso tecnológico e político-social é muito complexa e desgastante, pelo que só poderia causar distração ou confusão nos alunos. Mas a vida escolar deve igualmente partir da vida em casa, como vimos, numa proposta de continuidade com o tipo de vida social com que a criança já está familiarizada, para recolher e usar as condições em que esta fez o seu treino moral. Neste sentido, cabe à escola «aprofundar e estender o sentido dos valores ligados à sua vida familiar»[362], tornando-se mais efetiva quanto à educação moral dos alunos, pois não há melhor treino moral do «que se passa por ter que entrar em relações adequadas com os outros numa unidade de trabalho e pensamento».[363] Dewey receia que os sistemas educativos «tradicionais» destruam ou negligenciem definitivamente a educação moral, tornando-a, pelo funcionamento das escolas, difícil ou impossível.[364]

Assim, há dois aspetos na educação – a vida psicológica e a vida social que, na personalidade, estão organicamente ligadas – mas a dimensão psicológica é mais relevante, uma vez que, sem ela, «exorta-se a que a definição social de educação, como sendo ajustada à civilização, faça dela um processo forçado e externo, e conduza a subordinar a liberdade do indivíduo a um estatuto social e político preconcebido». Tal omissão – ou uma sobreposição ou compromisso entre ambas – torna os esforços educativos randómicos e arbitrários, uma vez que a personalidade individual é o único agente de progresso efetivo. Ainda assim, para desenvolver por completo a personalidade, e para não a coartar, a educação deve assumir uma fisionomia e um carácter social.[365]

3.2. A Metodologia e o Currículo

Em *My Pedagogic Creed* (1987) Dewey esclarece que a questão do método se reduz a uma questão da ordem do desenvolvimento das capacidades (*powers*) e interesses da criança, «a lei para apresentar e tratar o material é a lei implícita dentro da própria natureza da criança», como

---

362 Dewey. *Pedagogic creed*, 7-8.

363 Dewey. *Pedagogic creed*, 8.

364 Dewey. *Pedagogic creed*, 8. Nesse caso, restaria a doutrinação, pouco recomendável.

365 Dewey. *Pedagogic creed*, 5.

vimos. A partir desta premissa, elucida que o espírito com que a educação vai ser levada a cabo deve considerar que, no desenvolvimento infantil, têm precedência a ação sobre a passividade, a expressão sobre a consciência da impressão, o desenvolvimento motor sobre o sensorial.

Do mesmo modo, considera a consciência como um motor ou um impulso, tendendo a projetar-se na ação. Esta perspetiva leva-o a condenar a conceção escolar da criança como «uma atitude passiva, recetiva ou absorvente», da qual resulta uma relação de «fricção e desperdício». A educação deve promover a atividade já que, em termos de desenvolvimento psicológico, as ideias (processos intelectuais e racionais) também resultam da ação e têm um efeito retroativo de melhor controlar a própria ação, dando-lhe ordem e eficácia.[366]

Ao longo da sua obra *Democracy and Education* (1916), Dewey vai explicando que, neste contexto, a vida ativa-social da criança deve ser o centro à volta do qual se organizam – progressivamente – as diferentes áreas de estudo, em primeiro lugar as que a familiarizam com o seu ambiente, o seu tempo e o seu espaço (história, geografia, noções científicas) e, mais tarde, as que proporcionam os instrumentos próprios para aprofundar as primeiras (o domínio da leitura, da escrita, da aritmética).

As atividades manuais, expressivas e construtivas não são relegadas para um segundo plano, no esquema curricular que tantas vezes opõe «intelectual» a «manual», mas constituem um «centro de correlação» de todos os estudos, pois a atividade manual tem um profundo impacto no processamento da atividade mental. Tal se deve ao facto de a comparação entre **um projeto**, que se idealizou, e os seus resultados, produzir um aprofundamento intelectual relevante, constituído por um sistema de indagação ininterrupta, ancorado nas dimensões científica, técnica e artística da atividade dos alunos. Deste modo, estes não desenvolvem apenas as suas potencialidades, mas dão-lhes um sentido ativo e social.[367]

Como a educação tende a não reconhecer que a razão e o julgamento atuam em referência à seleção e meios da ação, oferece às crianças

---

366 Dewey. *Pedagogic creed*, 5.

367 Dewey nota que a educação involuiu desde o tempo dos artesãos, em que as crianças observavam e imitavam os adultos, como um jogo, e depois, como uma aprendizagem sistemática no âmbito de toda uma classe de atividades e de serviços que tinham um grande sentido social. Esta «escola» oferecia tudo o que era importante: inteligência, carácter e sociabilidade. Mas a revolução industrial eliminou esta possibilidade e, então, a escola tem de recuperar o ambiente de vida e de trabalho que as crianças precisam efetivamente.

símbolos arbitrários[368]. Os símbolos são necessários para o desenvolvimento intelectual, mas são apenas ferramentas para economizar o esforço e, por si mesmos, não passam de «uma massa de ideias sem sentido e arbitrárias impostas a partir de fora». Por outro lado, a imagem é um grande instrumento da instrução precisamente porque pode favorecer e ajudar a treinar «o poder de imaginação da criança», isto é, alimentar a imaginação, ajudando-a a formar representações poderosas dos assuntos com os quais contacta na sua experiência.[369]

Como temos mostrado, Dewey atribui um papel absolutamente central aos interesses no contexto da sua teoria psicossociológica da educação, pois são «os sinais e sintomas do poder crescente» e representam as capacidades em desenvolvimento. O educador deve dar-lhes uma atenção constante, para perceber se a criança está pronta para entrar em contacto com novo material de aprendizagem. Reprimir o interesse da criança, afirma, significaria suprimir a iniciativa e desencadear o capricho.[370] Os tipos de currículo que melhor colaboram nos esforços para a promoção dos hábitos intelectuais são aqueles

> que oferecem uma grande oportunidade de formação em **serviço social autossuficiente e eficiente** [...]. Mas também podem ser usados para apresentar *problemas típicos a resolver por reflexão pessoal e experimentação, e através da aquisição de corpos de conhecimento definidos que conduzam mais tarde a conhecimentos científicos mais especializados* [...] versados em métodos de inquérito experimental e prova.[371]

---

[368] E escreve, «nas culturas avançadas muito do que tem de ser aprendido é armazenado em símbolos. Está longe de ser traduzido em atos e objetos familiares. Tal material é relativamente técnico e familiar. É artificial se tomarmos em conta o padrão normal da realidade como medida. Tal material existe no mundo por si só e não é comparável aos hábitos normais de pensamento e expressão. Existe o perigo permanente de o material da instrução formal ser meramente a matéria de ensino nas escolas, isolado dos assuntos relacionados com a experiência de vida. Nesta perspetiva, podem perder-se os permanentes interesses sociais». É evidente que as pessoas precisam de aprender a manejar os símbolos, a questão consiste em «manter um equilíbrio entre os métodos da educação informal e formal, os incidentais e os intencionais». Dewey, *Democracia e Educação*, 26.

[369] Dewey. *Pedagogic creed*, 14. Cremos que Dewey se refere ao processo de internalização próprio da construção (cognitiva) da realidade.

[370] Dewey. *Pedagogic creed*, 15.

[371] Dewey. *How We Think*, 147. Esta indicação é a base que definirá o surgimento e a estruturação conceptual e metodológica da Aprendizagem/Pedagogia do Serviço e que encontra aqui, e na visão que Dewey tem para a escola, o seu fundamento político, curricular e didático.

Também anotámos que Dewey confere importância às emoções, observando que, para um desenvolvimento saudável, estas devem ser desencadeadas pela atividade. As emoções desencadeadas pela experiência do bem, da verdade e da beleza também são particularmente relevantes pois asseguram os bons hábitos de ação e de pensamento. Num entanto, e é uma importante chamada de atenção para os dias de hoje, quando se separa o sentimento da ação, está-se a ameaçar o processo educativo com o seu maior mal, o sentimentalismo.[372]

Para o autor americano, «a manutenção da sociedade democrática depende particularmente do hábito de se criar um currículo baseado em critérios sobretudo humanos», pois, «a democracia não pode florescer onde as principais influências na seleção das matérias educativas são fins utilitários». Isto porque, «a matéria da educação consiste, principalmente, nos significados que fornecem conteúdo à vida social existente» e, por isso, «a educação deve ser em primeiro lugar humana e depois profissional». Então, o aspeto fundamental do currículo é «ter em conta as adaptações das disciplinas às necessidades da vida atual da comunidade, deve ser seletivo para melhorar a vida em comum, para que o futuro possa ser melhor do que o passado», pelo que «deve ser planeado para colocar em primeiro lugar o que é essencial», ou seja, «as coisas que são socialmente fundamentais, isto é, que se relacionam com as experiências que os grupos mais vastos partilham». Assim, «um currículo que reconhece as responsabilidades sociais da educação deve apresentar situações onde os problemas sejam relevantes para os problemas da vida em comum e onde se determine a observação e a informação para desenvolver a perspetiva social e o interesse».[373]

3.3. O Conhecimento Experiencial

Tendo como ponto de partida que «o estádio inicial da experiência em desenvolvimento a que chamamos pensamento é a *experiência*»[374], a perspetiva metodológica de Dewey destaca a função do *pensamento reflexivo*, que consiste na transformação de uma situação («que deve ser de forma

---

372 Dewey. *Pedagogic creed*, 16.
373 Dewey. *Democracia e Educação*, 170-171.
374 Dewey. *Democracia e Educação*, 141.

a suscitar o pensamento»[375]), em que se têm experiências caracterizadas pelo obscurantismo, a dúvida, o conflito, isto é, experiências perturbadas, em situações claras, ordenadas e harmoniosas. Em *How We Think*, que é dedicado à «atitude intocada da infância, marcada pela curiosidade ardente, imaginação fértil e amor pela investigação experimental»[376], define o **pensamento reflexivo** como «não simplesmente uma sequência de ideias, mas uma consequência – uma ordenação consecutiva de tal forma que cada uma determina o próximo como seu resultado adequado, enquanto cada uma, por sua vez, se apoia nas suas antecessoras».[377] De facto, o pensamento reflexivo é um método, a «*consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que o apoiam, e das conclusões adicionais a que tende*».[378]

Neste contexto, Dewey oferece-nos uma noção ampla de experiência, ao nela incluir a ignorância e o hábito, e o que é «crepuscular, vago, obscuro e misterioso» e, como tal, não forma parte da consciência.[379] Estas «situações problemáticas» são o ponto de partida da investigação e a investigação o meio pelo qual estas se clarificam, ordenam e nelas se descobre a harmonia, a partir da incerteza e da dúvida. São, pois, parte da experiência os aspetos desfavoráveis, precários, incertos, irracionais e odiosos do universo, mas também os nobres, os honrados e os verdadeiros.

A partir desta perspetiva, Dewey propõe o **conhecimento experiencial**, a investigação, não só como metodologia educativa, mas como um processo basilar de acesso à realidade. A experiência não é um agregado de sensações ou ideias simples, mas um empenho ativo e de certo modo social, porque acontece num contexto e o contexto fundamental dos humanos é de natureza social. Também não coincide com a subjetividade, porque não é apenas uma sucessão de sensações, de imagens e de impressões pessoais: todos os processos de experimentação são ações ou atitudes referidas a coisas, que vão além da subjetividade. Amar, odiar,

---

[375] Isto é, algo de novo, incerto, problemático, mas, ainda assim, suficientemente relacionado com os hábitos existentes nos alunos para poder suscitar uma reação eficaz. Cf. Dewey, *Democracia e Educação*, 142.

[376] John Dewey. *How We Think*, 1.

[377] Dewey. *How We Think*, 5.

[378] Dewey. *How We Think*, 8. Também envolve a relação com o significado, não um facto percebido ou notado mas «outra coisa que não é observada, mas que é trazida à mente, sugerida pelo visto» (*How We Think*, 9).

[379] Abbagnano & Visalberghi, 636: Dewey não cometeu o erro do empirismo clássico que reduziu a experiência à consciência. Também não o fará com a subjetividade.

temer, crer, negar, não são estados de espírito, mas operações ativas que dizem respeito a outras coisas, que amamos, tememos, cremos... Assim, a experiência é algo mais amplo, que abraça o mundo dos acontecimentos, das pessoas e é essencialmente história.[380]

O autor acentua, ainda, o carácter fundamentalmente de precariedade que apresenta o mundo da experiência, na sua desordenada distribuição de bem e de mal, evidenciando o carácter incerto e precário da existência, o que explica porque a desordem, a multiplicidade e a mudança estão intrinsecamente misturados com os seus contrários. Devem considerar-se tão reais como a ordem, a unidade e a bondade do mundo, pois são entidades em si mesmas, não insuficiências ou desvios de outras entidades.

Então, se a precariedade da existência é a origem de todas as perturbações, deve ser considerada como a condição indispensável de toda a idealidade, já que o pensamento e a razão são procedimentos intencionais para **transformar o estado de confusão e de indeterminação** em algo mais harmonioso e ordenado. E se toda a investigação parte de uma situação assim problemática para a tornar compreensível, apesar do seu valor intrínseco, a experiência, para ser educativa, tem de corresponder a alguns critérios:

> A crença de que toda a educação genuína surge através da experiência não significa que todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas. A experiência e a educação não podem ser diretamente equiparadas umas às outras. Algumas experiências são deseducativas. Qualquer experiência pode ter como efeito o reter ou distorcer o crescimento de mais experiência. Uma experiência pode ser de tal forma que gere passividade; pode produzir falta de sensibilidade e de capacidade de resposta.[381]

Tendo em consideração que o conceito de aprendizagem equivale ao conceito de «aprendizagem situacional»[382], Dewey indica, então, dois princípios que estão no centro da sua filosofia da experiência: o Princípio

---

[380] Vamos encontrar a mesma reflexão, desenvolvida, em Jerome Bruner e na psicologia cultural.

[381] John Dewey. *Experience and Education* (New York, Free Press, 1938/2015), 25-26.

[382] A aprendizagem resulta sempre da transação entre o indivíduo (aprendente) e o meio, nunca acontece num vazio. D. Giles, Jr., «Dewey's theory of experience: Implications for service-learning», *Journal of Cooperative Education*, 27, 2 (1991), 87-90.

da Continuidade e o Princípio da Interação, explicados no capítulo 3 de *Experience and Education* (1938), «Criteria of Experience».[383] Por *Princípio da Continuidade* entende-se toda a experiência que ocorre num chamado *continuum* (*the experiential continuum*). Isto é, as experiências são construídas sobre outras experiências prévias e necessitam ser direcionadas para fins de crescimento e de desenvolvimento. A este nível, o papel do professor é o de moldar e o de direcionar as experiências que servem este *continuum*. Trata-se de uma dimensão temporal ou linear da experiência e a aprendizagem deriva da continuidade das experiências.

Como *Princípio da Interação*, Dewey define a dimensão lateral da experiência, em que os aspetos internos e os aspetos objetivos da experiência interagem para formar uma situação.[384] Estes dois princípios, intimamente conectados, influenciam-se mutuamente e unem-se para formar «os aspetos longitudinais e laterais da experiência», escreveu.[385] Uma implicação desses princípios é que o conhecimento, para ser utilizável através do *recall* (recuperação, recordação) e da aplicação, deve ser adquirido em situação. Caso contrário, é segregado da experiência e é esquecido, ou não está disponível para transferência para novas experiências, pois de outro modo, perde a capacidade de continuidade e de interação. Isso significa que a *aquisição*, bem como a *aplicação do conhecimento*, depende do **contexto**, sendo um elemento-chave da pedagogia a **«interação com a situação»**.

A utilização do Método da Investigação também tem uma orientação a respeitar. De início, a criança vai adquirindo sem pressa, e com a maior liberdade, as suas experiências, até chegar a situações problemáticas, percebidas como tal. Dewey lembra os professores de que não devem «fornecer problemas», um facilitismo danoso que prejudica a génese de problemas reais: «o instrumental e a disposição material de uma aula escolar comum, são hostis à verificação de situações reais da experiência», só servem para satisfazer as exigências particulares do mestre... Então, a tarefa educativa consiste em descobrir o que o mestre quer, o que poderá satisfazê-lo ao repetir a lição, o exame ou o comportamento.

Mas uma situação problemática genuína é uma oportunidade para o aluno delimitar e precisar intelectualmente a situação por si mesmo.[386]

---

[383] Dewey. *Experience and Education*, 33-50.

[384] Dewey. *Experience and education*, 42.

[385] Dewey. *Experience and education*, 44.

[386] Dewey. *Democracia e Educação*, 142-143. Dewey comenta que, às vezes, os problemas são dos alunos mas, apenas, como alunos, não como pessoas.

Depois, quando se tem ideias sobre as coisas ou hipóteses, vai-se à procura de dados, de material de observação e de experimentação: faz-se a observação ou a experimentação direta, apoiado em materiais de consulta, o que conduz à reelaboração das hipóteses originais. Deste modo, o aluno «forma por si mesmo as suas ideias» em vez de as adquirir pré-elaboradas. Dewey nota, com enorme perspicácia, que «nenhum pensamento e nenhuma ideia podem ser transmitidas como uma ideia de uma pessoa para outra. Quando é transmitida, é para a pessoa a quem comunicamos um facto e não uma ideia [...] Só pensa se lutar com as condições do problema, procurando e encontrando as soluções».[387]

Dewey sustenta que «normalmente não nos preocupamos minimamente que o aluno se veja comprometido em situações significativas nas quais a sua atividade gere, apoie ou reafirme ideias, isto é, significados e ligações percebidas». Em alternativa, o método consiste em fornecer um argumento já formulado e escutar com que exatidão o reproduz. Não se trata de ceder à criança, mas trata-se de partilhar a sua atividade. Nesta atividade partilhada o professor também aprende e o aluno, sem saber, ensina e quanto menos consciência de dar e de receber instrução, de uma parte e de outra, houver, melhor.[388]

Finalmente, dá-se o restabelecimento de uma situação integrada, mediante a aplicação das ideias elaboradas, ou pelo menos, a sua comprovação. Existem muitos métodos educativos que insistem em aplicar o aprendido, mas as suas situações de partida não são verdadeiras, nem problemáticas para o aluno, logo, tudo é exterior e artificioso. Assim, não sendo uma «novidade vital», esta experiência não enriquece o aluno. A «aprendizagem vital» é aquela que anima e enriquece o curso ordinário da vida, pois «as ideias não são segregadas, não são uma ilha isolada».[389]

Então, as características de um projeto verdadeiramente educativo identificam-se com uma sequência de *quatro fases*, que não é fixa, pois as fases podem ser omitidas ou expandidas, embora todas sejam necessárias para a qualidade educativa de um projeto:

A. Gerar *interesse*;
B. Revelar *valor intrínseco*;

---

387 Dewey. *Democracia e Educação*, 146.
388 Dewey. *Democracia e Educação.*
389 Dewey. *Democracia e Educação*, 158.

C. Apresentar problemas que despertem uma *nova curiosidade* e criem uma busca por informações;
D. Abranger um período de *tempo* considerável e ser capaz de promover o desenvolvimento ao longo do tempo.

E numa perspetiva de continuidade e de interação, a aplicação destes critérios/fases do projeto envolve ligar os princípios de continuidade e de interação, o processo de problematização e de investigação, com as fases do pensamento reflexivo.

3.4. O Pensamento Reflexivo serve uma Sociedade Democrática

Em *The School and the Life of the Child* (1898) Dewey refere-se à necessidade de promover o pensamento reflexivo, através do estudo escolar da vida natural e da vida nas sociedades, nestes sintéticos e definitivos termos: «quando a natureza e a sociedade puderem viver na sala de aula, quando as formas e os instrumentos de aprendizagem estiverem subordinados à substância da experiência, então haverá uma oportunidade para esta identificação, e a cultura será a senha democrática».[390] Este argumento está, pois, em correlação com a necessidade de se promover um equilíbrio entre a aprendizagem experiencial e o exame, cuidadoso e racional, das coisas e das ideias, que se atinge, ao aprender fazendo, e assim alcançando uma maior competência para a vida.

Deste modo, a **aprendizagem experiencial** visa a aquisição/desenvolvimento do Pensamento Reflexivo. O uso do inquérito, como método científico, envolvendo a problematização da experiência ou a criação de uma incerteza da crença ou do que é conhecido, sempre no sentido «*que perplexa e desafia a mente*», favorece a aquisição e o domínio crescente da capacidade de refletir.[391] Uma vez que a experiência foi problematizada, o processo de indagação pode ocorrer.

Dewey percebeu o papel do professor como aquele que age para fornecer **os materiais** e as **condições** pelas quais a *curiosidade orgânica* será direcionada para **investigações** que tenham um objetivo e que produzam resultados no sentido de *aumentar o conhecimento* e pelo qual a *curiosidade*

---

[390] Dewey. «The School and the Life of the Child», 73.
[391] Dewey. *How we think*, 8.

social será convertida em capacidade para descobrir coisas conhecidas pelos outros e a capacidade de fazer perguntas, tanto sobre livros quanto sobre pessoas.[392] Na sua perspetiva, a ciência da educação não pode fornecer um reportório de regras técnicas reguladoras da prática escolar. Educar supõe que o professor saiba como gerir inteligentemente a vida que vai surgindo na sala de aula.[393]

> Nenhuma regra forte ou rápida decide se um significado sugerido é o significado certo e adequado para seguir. O próprio bom (ou mau) julgamento do indivíduo é o guia. Não há rótulo em nenhuma ideia ou princípio que o diga automaticamente... O pensador tem que decidir, escolher; e há sempre um risco, de modo que o pensador prudente seleciona cautelosamente, sujeito à confirmação ou à frustração por eventos posteriores.[394]

Do mesmo modo, defendeu enfáticamente que não há um movimento linear do concreto para o abstrato nem, tão-pouco, uma preferência do abstrato sobre o concreto. Argumenta, antes, que as realidades da vida exigem uma mistura dos dois, dependendo das circunstâncias, e que o fim da educação (*aim of education*) é «*to secure a working balance*» – assegurar um equilíbrio ativo – entre ambos, pois ambos os tipos de pensamento são necessários para os projetos serem verdadeiramente educativos.[395] As etapas da experiência reflexiva são, assim:

---

[392] Dewey. *How we think*, 9.

[393] Dewey. «A natureza do método», *Democracia e Educação*, 149-157.

[394] Dewey. *How we think*, 94.

[395] Dewey. *How we think*, 126. Mais adiante, Dewey também lembra que «um equilíbrio semelhante na vida mental caracteriza processo e produto» (*How we think*, 189). Também insistirá que «o ofício da educação na formação de formar competentes poderes de pensamento», isto é, «não é gesta da educação provar todas as afirmações feitas, tanto quanto ensinar todos os pontos possíveis de informação, a sua função é a de cultivar hábitos profundos e eficazes de discriminação de crenças testadas face a meras afirmações, suposições e opiniões; desenvolver uma preferência viva, sincera e de mente aberta por conclusões que estão devidamente fundamentadas; e integrar nos hábitos de trabalho do indivíduo, métodos de investigação e raciocínio adequados aos vários problemas que se lhe apresentam. Por muito que um indivíduo saiba, numa questão de rumores e de informação, se não tem atitudes e hábitos deste tipo, não é intelectualmente educado. Faltam-lhe os rudimentos da disciplina mental.» (*How we think*, 26).

- Etapa 1 – «**perplexidade**, confusão e dúvidas» devidas ao facto de uma pessoa estar envolvida numa situação incompleta, cujo caráter não está completamente determinado;
- Etapa 2 – «**antecipação hipotética**», uma «tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências»;
- Etapa 3 – «**exame cuidadoso**» (observação, inspeção, exploração e análise) «de todas as considerações possíveis que definam e clarifiquem o problema»;
- Etapa 4 – «a consequente elaboração de uma **tentativa de hipótese** para o tornar mais preciso e mais consistente, porque mais adaptado a um maior âmbito de circunstâncias»;
- Etapa 5 – «tomar uma posição em relação à **hipótese projetada** como um **plano de ação** que se aplica ao estado das coisas existente: fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e, desta forma, testar a hipótese».[396]

Dewey sublinha, com lucidez, que é «a extensão e a exatidão» das etapas 3) e 4) que «distinguem uma experiência reflexiva de outra ao nível da tentativa e do erro. Transformam o próprio *pensamento* numa *experiência*».[397] Esta transformação em contexto educativo exige a interiorização de «algumas atitudes centrais dos modos intelectuais eficientes» de se lidar com uma matéria: retidão ou confiança, «estar à altura das exigências da situação»; abertura de espírito, uma predisposição hospitaleira para com o conhecimento novo, uma «acessibilidade» às situações que ajudam a compreender a situação que necessita ser clarificada; determinação, «a totalidade do interesse, a unidade do intento»; responsabilidade, «a disposição para se considerarem com antecedência, as consequências prováveis de qualquer ato planeado e aceitá-las deliberadamente».[398]

---

396 Dewey. *Democracia e Educação*, 138-139.

397 Dewey. *Democracia e Educação*, 139. Dewey assume o método científico tal como elaborado por Francis Bacon, que considerava o fundador do pensamento moderno. Distingue-se pela ciência não-baconiana pela sua ênfase na experimentação ativa, em contraste com a contemplação passiva da natureza. Esta forma de «subjugação da natureza» abriu possibilidades extraordinárias ao homem, na indústria, no comércio, nas condições sociais que promoveram o desenvolvimento da indústria, da agricultura e da medicina, uma vida mais abundante e melhor (Cf. Horwitz, «Dewey», 854).

398 Dewey. *Educação e Democracia*, 158-159.

Dewey manteve-se fiel a estes princípios de como fazer investigação e aplicou-os tanto ao domínio da ciência como à construção do sentido do mundo. Estas etapas seguem o esquema fundamental de todo o comportamento biológico: a estimulação, que gera uma situação de desequilíbrio; as sequências de ações que procuram reintegrar a harmonia entre o organismo e o ambiente; o desembocar, se o organismo for bem-sucedido, numa situação de equilíbrio restabelecido, reduzindo ou eliminando os conflitos.

Mas esta matriz biológica da investigação também tem uma dimensão existencial. Não se trata, apenas, dos processos mentais intelectuais, feitos de representações mentais de operações possíveis, e dos seus resultados previsíveis – ideias –, muitas vezes representados por símbolos ligados entre si. Mas, na investigação, as dimensões existencial e intelectual estão estreitamente ligadas, conjugadas, pois a dimensão das «ideias» e dos «símbolos» não se pode consolidar e desenvolver adequadamente se não pela interação social.

Tal como no mundo da ciência e da sua evolução na explicação do real, a investigação que o indivíduo faz, para entender o mundo que o estimula, tem em si uma «matriz social», da qual emerge a linguagem, que faculta a constituição de «corpos de conhecimentos» e do «sentido comum» com que as sociedades se organizam através de tradições, ocupações, técnicas, interesses e as instituições de um grupo social. A investigação também existe no campo modesto do senso comum: onde há vida consciente, vida espiritual, há investigação, pois o «sujeito conhecente» dá-se conta que nada é ou nada existe sem ele. A reflexão, impelida pela necessidade de construção do sentido, faz parte da natureza humana: uma pessoa, ou mais geralmente, um organismo, converte-se num sujeito conhecente, em virtude da sua transição para operações de investigação controlada.[399]

Natureza e experiência, factos e valores, mostram a continuidade entre o mundo biológico e o mundo espiritual, os sistemas de crenças, as noções e interesses, as aceitações e as recusas, que se formaram por influência do hábito e na tradição. Em *How We Think*, Dewey deixou-nos o elogio do pensamento reflexivo:

> O pensamento proporciona o único método de fuga de uma ação puramente impulsiva ou puramente rotineira. Um ser sem capacidade

---

[399] Dewey. *Democracia e Educação*, 177.

> de pensamento é movido apenas por instintos e apetites, [...] assim movido é, por assim dizer, empurrado por trás. Isto é o que queremos dizer com a natureza cega das ações brutas. O agente não vê nem prevê o fim para o qual está a agir, nem os resultados produzidos pelo seu comportamento, num sentido ou noutro. [...] Um ser pensador pode, consequentemente, agir com base no ausente e no futuro. Em vez de ser empurrado para um modo de ação pela pura urgência das forças [...]. Para um ser que pensa, as coisas são registos do seu passado, tal como os fósseis contam a história anterior da Terra, e são proféticas do seu futuro, como a partir das posições atuais dos corpos celestes, os eclipses remotos são previstos. [...] Finalmente, o pensamento confere a eventos físicos e objetos um estatuto e valor muito diferentes do que possuem para um ser que não reflete.[400]

O autor refere-se, eloquentemente, à capacidade de extrair inferências e de julgar evidências a partir de conjuntos de dados observados e assim compreender a globalidade dos processos. Esta preocupação de dotar as pessoas da capacidade de aceder à realidade de um modo ordenado e lógico – de pensar – seria mais tarde remetido por Dewey para uma finalidade mais extensa, a vida nas sociedades democráticas. Como vimos, a base epistemológica em que Dewey fundamentou a sua educação em defesa da capacidade de pensar é o ensino experiencial. É também a partir dele que a educação pode, mais distintamente, ser vista como um processo essencialmente social, e o autor criticava abertamente o facto de frequentemente se ignorar essa componente social da aprendizagem:

> Existe o perigo permanente de o material da instrução formal ser meramente a matéria de ensino nas escolas, isolado dos assuntos relacionados com a experiência de vida. Nesta perspetiva, podem perder-se os permanentes interesses sociais. Nas escolas é dada ênfase aos interesses que não foram transferidos para a estrutura da vida social, mas que se mantêm, em grande parte, matérias de informação técnica expressas em símbolos. Chegamos, assim, à noção ordinária de educação: a noção que ignora a sua necessidade social e a sua identidade com toda a associação humana que afeta a vida consciente, e que a identifica com a transmissão de informações sobre matérias distantes e com a

---

400 Dewey. *How we Think*, 14-17.

> transmissão da aprendizagem através de signos verbais, a aquisição da alfabetização.[401]

A razão mais ampla para a preocupação de Dewey consiste na observação, cheia de pertinência, que o meio social, tal como é construído na experiência proporcionada aos sujeitos, dita a aprendizagem de umas **disposições de sociabilidade** em detrimento de outras, forjando **hábitos e crenças**, ou seja, uma visão de como a pessoa poderá ter sucesso na sua ação com os outros, uma perceção da forma como obterá a sua aprovação e, ainda, **uma dada disposição para a ação**.[402] De resto, a sua conceção de *situação* é inseparável da *interação* pois

> uma experiência é sempre o que é devido a uma transação que ocorre entre um indivíduo e o que, na altura, constitui o seu ambiente, quer este último seja constituído por pessoas [...] ou pelos materiais de uma experiência que ele está a realizar. O ambiente, por outras palavras, consiste em quaisquer condições que interagem com necessidades pessoais, desejos, propósitos e capacidades para criar a experiência que se tem.[403]

A *capacidade de pensar reflexivamente*, através do *trabalho experimental* sobre *problemas reais*, e adquirida em *contextos sociais*, ocorre, para Dewey, num *continuum* desenvolvimental pois o que se aprende hoje molda a forma como nos vamos aperceber das realidades mais tarde e de como vamos atuar perante estas. Os indivíduos educados na capacidade de pensar reflexivamente irão agir, na vida adulta, a partir dessa capacidade essencial para compreender a realidade natural e social.

Assim se compreende porque, em Dewey, *uma filosofia da sociedade democrática* é *uma teoria geral da educação*[404] pois a democracia, como

---

401 Dewey. *Democracia e Educação*, 26.

402 Cf. Dewey. *Democracia e Educação*, 29-30: «Um ser cujas atividades estão associadas às dos outros tem um ambiente social. O que faz e o que pode fazer depende das expectativas, exigências, aprovações e reprovações dos outros. ... não pode desenvolver as suas próprias atividades sem ter em linha de conta as atividades dos outros, porque são as condições indispensáveis da realização das suas tendências.»

403 Dewey. *Experience in Education*, 42-44: Dewey sublinha, em defesa da educação situada, que, concretamente, dizer-se que os indivíduos vivem no mundo, significa que eles vivem numa série de situações.

404 Dewey. *Democracia e Educação*, 279.

ideal social, carateriza-se por uma «variedade de pontos partilhados de um **interesse comum** e pela elevada confiança no reconhecimento de interesses mútuos como fator de controlo social», que mudam os hábitos sociais para «um **contínuo reajustamento** através do encontro em novas situações produzidas por variadas inter-relações».[405] Ora, dada a complexidade destes processos, as pessoas precisam de os aprender, precoce e reiteradamente, para poder assumir o jogo, a interação, a batalha pacífica do processo democrático, quase como um processo natural do seu desenvolvimento psicossocial.

Além disso, a escola pode – ou não – trabalhar para a promoção da interação individual e social, para a construção comum de um **sentido de comunidade**, para a **libertação da sociedade**. Seja como for, qualquer que seja a ideia de escola, esta possui sempre um *currículo oculto*, na medida em que esta, mesmo sem uma intenção formalizada, infunde uma visão moral da vida e da pessoa através da atmosfera moral do quotidiano escolar. E como as sociedades democráticas repudiam o princípio externo da autoridade, devem encontrar um substituto desta na disposição e no interesse, escolhendo uma atmosfera moral democrática que apenas pode ser criada pela educação.[406]

4. Uma Democracia Criativa para o século XXI

> A democracia é a fé de que o processo da experiência é mais importante do que qualquer resultado especial alcançado, de modo que os resultados especiais alcançados são de um valor último apenas porque são usados para enriquecer e ordenar o processo em curso. Uma vez que o processo de experiência é capaz de ser educativo, *a fé na democracia é toda uma fé na experiência e na educação*. Todos os fins e valores que estão isolados do processo em curso tornam-se arrestamentos, fixações. Esforçam-se por fixar o que foi ganho em vez de usá-lo para abrir a estrada e indicar o caminho para novas e melhores experiências.[407]

---

[405] Dewey. *Democracia e Educação*, 88-89.

[406] Dewey. o «democratic ideal», no capítulo seis de *Democracia e Educação*, 88-89.

[407] John Dewey. «Creative Democracy: The Task Before Us», in *John Dewey and the Promise of America*, Progressive, Education Booklet No. 14 (Columbus, OH: American Education Press, 1939), cit. apud Hildebrand, «John Dewey», sublinhado nosso.

Como vimos, a visão de conduta e de investigação inteligente que Dewey fornece relaciona-se com uma teoria política, primeiramente, como crítica, já que, na sua perspetiva, muitos dos problemas sociais e políticos das sociedades capitalistas industrializadas surgem de hábitos e de modos de pensamento fixos, isentos do escrutínio crítico que caracteriza a conduta inteligente. Numa sociedade pluralista, atravessada por numerosos conflitos, exigem que as instituições sejam analisadas à luz do que é certo, é bom e é virtuoso, como hipóteses a serem racionalmente testadas.

Forças como a aristocracia e a exclusão bloqueiam o crescimento do conhecimento, e quanto mais inclusiva e igualitária for a participação, na comunicação pública, sobre as consequências das políticas, mais completos e precisos serão os testes aos quais essas políticas devem estar sujeitas. Isso significa estender a participação e melhorar a qualidade das discussões públicas. A liberdade de expressão é tão importante quanto as eleições regulares na sua função de dar a conhecer, aos especialistas políticos e aos governantes, as consequências das suas políticas.

Dewey tem uma perspetiva participativa da democracia. Esta constitui um método de tomada de decisão comunitária e a resolução dos problemas comuns das sociedades deve realmente ser levada a cabo pelas próprias comunidades. Como os indivíduos, as comunidades são confrontadas com dilemas sobre o que fazer e precisam descobrir qual a resposta que levará ao «crescimento», meta das sociedades, para seu bem e a felicidade dos indivíduos.

Algumas comunidades (como um gangue de ladrões ou uma seita) tratam dos seus problemas de maneiras que acabam por frustrar os seus membros e os seus próprios objetivos, gerando conflitos com outras comunidades. Dewey defende que apenas uma comunidade democrática consegue atingir os seus objetivos comuns de uma forma que permita a cada membro realizar plenamente as suas potencialidades. Para o indivíduo, a democracia significa participação na condução dos negócios do grupo, enquanto que a vida do grupo exige a libertação das potencialidades dos seus membros, em harmonia com os seus interesses comuns.

É neste sentido que a democracia também não é apenas um método de tomada de decisão, mas «um modo de vida» e um ideal de vida comum que expressa a ideia da harmonia entre o crescimento comunitário e o crescimento da pessoa. A crença central de Dewey na qualidade da vida comum proporcionada pela democracia consiste na efetiva possibilidade

de se concretizar esta harmonia entre ambas as – imprescindíveis e nunca exclusivas – formas de crescimento.

Na sua crítica ao liberalismo clássico, destaca-se em Dewey a visão da – necessária e relevante – liberdade, como o poder positivo de um «eu» individualizado, ou seja, capaz de atingir os seus próprios objetivos e projetos, em que a liberdade é uma conquista inerentemente social e colaborativa. Olhando estes fundamentos a partir da teoria da educação que é uma teoria política (e vice-versa) – e que «*a solução deste problema requer uma filosofia bem pensada dos factos sociais que operam na constituição da experiência individual*»[408] – Dewey acrescenta algo que devemos sublinhar:

> Por outras palavras, uma sociedade indesejável é aquela que internamente e externamente cria barreiras à **livre interação e comunicação de experiências**. Uma sociedade é democrática quando propicia uma **participação de todos os seus membros**, em **igualdade de circunstâncias**, e quando assegura uma **readaptação flexível das suas instituições** através da **interação das diferentes formas de vida associativa**. Tal sociedade deve ministrar **um tipo de educação** que proporcione aos indivíduos um **interesse pessoal** nas relações e no controlo social e **hábitos de espírito** que permitam mudanças sociais sem que se introduzam a desordens.[409]

Numa sociedade democrática a participação é requerida pela manutenção da própria democracia, e deve ser informada, responsável, ativa e colaborativa. Cada pessoa deve sentir-se chamada a procurar o benefício de todos, no conjunto da sociedade, com uma atenção particular aos mais fracos. A democracia tem, pois, um significado moral e ideal, porquanto «exige a todos uma retribuição social e porque a todos proporciona uma oportunidade de desenvolvimento das capacidades distintivas».[410]

---

[408] Dewey. *Experience and Education*, 21.

[409] Dewey. *Democracia e Educação*, sumário do capítulo seis, *A Conceção democrática em Educação*, 97. Em *Experience and Education*, 61-64, refere: «E só a liberdade que é de importância duradoura é a liberdade da inteligência, isto é, a liberdade de observação e de julgamento exercida em nome de fins que valem intrinsecamente [...] uma liberdade que é poder: poder para enquadrar propósitos, julgar com sensatez, avaliar os desejos pelas consequências que resultarão da sua atuação; poder para selecionar e ordenar meios que levem aos fins escolhidos para as ações.» Assim, «o objetivo ideal da educação é a criação de poder de autocontrolo», uma liberdade genuína.

[410] Dewey. *Democracia e Educação*, 116.

Uma dimensão distintiva do pensamento político de Dewey – na procura da democracia e no desenvolvimento do meio que a garante, a educação – é a relevância acordada ao «uso da razão e da ciência na busca do progresso e da felicidade dos seres humanos» e de como as ciências sociais deveriam trazer a ordem moral por meio de pressupostos que ordenavam os modos de vida, tal como afirma Popkewitz (2009).

Nesta linha, vimos como é relevante o estudo do comportamento, da mente, da interação social, para que as características do aluno e do professor sejam descortinadas, se tornem governáveis pelos próprios e, ainda, que formem a sua vontade de atuar (agency): familiarizar cada membro da sociedade mais profundamente com a natureza especial da democracia e mostrar-lhe uma conceção mais viva do seu interesse pessoal na gestão da mesma.[411] Tal significa, também, uma atitude preventiva, contra a desordem e a marginalidade moral, pela constituição de um vínculo entre o indivíduo e a comunidade. Assim se tornam possíveis a organização social, o consenso, a ordem, a complexa e conflitual vida urbana nas condições da sociedade moderna.[412]

Da mesmo maneira, Dewey propõe teorias e métodos que são *teses culturais sobre os modos de vida* que podem enformar os princípios da vida diária: a pedagogia desenha uma nova sociedade, através do desenvolvimento, nos alunos, das qualidades necessárias para participar na mudança e levá-la a cabo através de transformações culturais, industriais e tecnológicas. Esta é, num certo sentido, uma escola eficiente e efetiva, em que as ciências estão ao serviço da criação de uma sociedade de abertura ao futuro, democrática, um espaço social de ação, cooperação e liberdade que organiza a intervenção humana e lida com a incerteza através da resolução de problemas desenhada em contexto de interação social. A ciência dá intencionalidade e determinação à ação e contribui para a diversificação, em vez da uniformidade.

Popkewitz (2009) opina que Dewey se move pela inquietação decorrente das condições morais da cidade e por um otimismo redentor, que

---

411 Popkewitz. *El cosmopolitismo*, 76, 83.

412 Popkevitz afirma que esta postura chega a Dewey pelo seu amigo George Herbert Mead, que pelo interacionismo social defendia a possibilidade de uma ideia urbana de comunidade sem violentar os valores democráticos liberais. O desenvolvimento de «atitudes sociais gerais» possibilitam a organização do indivíduo na comunidade através de práticas socio-institucionais mais amplas. A interação está vinculada à administração social do indivíduo por meio do ordenamento da linguagem e comunicação. Assim se poderá produzir pertença entre as populações marginais das cidades (Popkevitz, *El cosmopolitismo*, 97).

crê no serviço da ciência à democracia. Também o desenho inteligente do indivíduo – aquilo que a educação pode oferecer às capacidades da pessoa, pelo desenvolvimento orientado da sua capacidade reflexiva – constitui a panaceia para a igualdade, num quadro em que a cooperação triunfará sobre a competição como destino natural do ser humano.[413] Deste modo, pensar permite-nos dirigir as nossas atividades com previsão e planificação, de acordo com os fins que temos em vista ou com os objetos de que somos conscientes. Permite-nos atuar de uma maneira deliberada e intencional para alcançar os propósitos do futuro ou tomar o controlo do que agora é distante ou não existe.[414]

Então, as pessoas comuns aprendem a modificar as condições em que vão formar a sua própria existência dentro do contexto das suas próprias atividades em curso, nas instituições necessárias e nos princípios e padrões reguladores.[415] Com a direção adequada, a agência humana pode responder efetivamente às injustiças e ineficácias da vida moderna ao focar-se no processo contínuo de mudança e de inovação. Na escola, o indivíduo aprende a ser o ator central da mudança e do progresso ao viver segundo as tendências (afetivas) e estilo de vida que possibilitam o agenciamento humano, o **serviço**. Além de aprender a atuar, também aprende a criar novos fins e a dispor-se à modificação da ordem estabelecida através da libertação das capacidades individuais[416] pelo hábito científico da mente, pelo qual se resolvem os conflitos sobre as crenças e se reveem as ideias em resposta à experiência».

O universo ainda não está fechado, nem está totalmente estabelecido. Há ainda um espaço de indeterminação e de gestação, aventuroso, que clama por todos os que cooperam, já seja crendo nele ou nos seus próprios perigos, refere Dewey em *Philosophy and the Social Order* (1927).[417] Mas o método científico, assinala Dewey, também nos protege do perigo que está presente na atração que oferecem os homens de poder inusual, dos perigos de um partidismo quase servil e de uma lealdade zelosa para

---

[413] Popkewitz. *El cosmopolitismo*, 83, 84.

[414] Cf. Dewey. *How we think*, 16.

[415] Arthur J. Childs. *American pragmatism and education: An interpretation and criticism* (New York: Henry Holt, 1956), 3-4, cit. apud Popkewitz, *El cosmopolitismo*, 98.

[416] John Dewey. «Individuality, equality, and superiority», in Joseph Ratner, ed., *Education Today by John Dewey* (New York: Putnam' Sons, 1922/1940), 171- 177.

[417] John Dewey. «Philosophy and the Social Order», in J. Ratner, ed., *Character and events. Popular essays in social and political philosophy* (vol. II, 435-442) (New York: Henry Holt, 1927/1929), cit. apud Popkewitz, *El cosmopolitismo*, 99.

com eles, e para com o seu trabalho, que parece entorpecer o caminho do progresso. Do mesmo modo, a formação sistemática do pensamento previne os males do desenvolvimento incorreto e liberta o ser humano do sentimento servil do instinto, do apetite e das rotinas.[418]

Em anos recentes, e em países com uma tradição arreigada de participação comunitária, apesar de grande número de cidadãos se dedicar ao voluntariado, tem-se observado um declínio na participação dos cidadãos em atividades de natureza cívica, como seja a participação eleitoral, a relevância atribuída aos partidos políticos, a satisfação dos eleitores com a ação dos governos, mas também a terrível ascensão do populismo, o surgimento das «democracias incompletas»... podendo, mesmo, comprometer o futuro e a qualidade das democracias representativas. A proposta de Dewey retoma o seu lugar na teoria e na prática política num tempo em que (Yañez, 2011/12):

> O exercício real da cidadania nos países da periferia encontra-se dificultado devido a um cúmulo de fenómenos que atuam entorpecendo-o ou impedindo-o. Antes de mais, a fragmentação social extrema produzida por vários fatores: a concentração económica sem precedentes que opera como aglutinante dos grandes capitais e fratura das sociedades, provocando a rutura das solidariedades comunitárias, a par de um crescente individualismo. Tudo isto provoca novas e abismais desigualdades, e a violência urbana nas suas variadas formas: espontânea ou organizada. A atual fase do capitalismo tardio está acompanhada de uma redefinição da condição cidadã num contexto de globalização capitalista e de conflito social. **Nesta sociedade de carácter capitalista e mercantilista, os que não possuem na prática não têm direitos**.[419]

---

[418] John Dewey. «The schools and social preparedness», in Joseph Ratner, *Education Today*, 101-105.

[419] H. Miguel Yáñez. «A Brecha Social», *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (2011/2012), 59-81, 63.

PARTE TERCEIRA

PROMOVER

A construção dos currículos tem lugar num mundo em que as condições sociais, culturais e políticas estão em mudança e alteram continuamente aquilo que rodeia a escola e os seus objetivos, bem como os seus alunos. [...] Há sempre requisitos de produtividade a cumprir, quaisquer que sejam os limites colocados à educação pelas exigências de diversidade e de uniformidade. [...] Além disso, as escolas têm de contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem cumprir a sua função educativa para a vida numa sociedade democrática e para uma vida futura na família.

Jerome Bruner,
Processo da Educação[420]

[420] Jerome S. Bruner. *Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1998, 35.

Capítulo IV

Reciprocidade e Cooperação: para atualizar Dewey em Bruner, que se interessava por ciência

1. Há coisas tão importantes que só se pode brincar com elas: o caso da abertura mental[421]

No início da década de noventa do século XX, Jerome Bruner (EUA, 1915-2016) interessou-se pela tarefa de inserir a «mente» – crer, desejar, interpretar, aprender um significado – no contexto das ciências humanas e, com a investigação da cognição como criação de significado, responder ao objetivismo, à preferência da decisão política e económica pela teoria racional da escolha.[422] Neste sentido, estudou a «cultura» – como sistemas simbólicos partilhados – e o seu papel constitutivo da natureza humana, traçando um programa:

> Apesar da sua criatividade produtiva, a cultura humana não é necessariamente benigna nem é particularmente maleável na resposta às perturbações. [...] Podemos realmente invocar a nossa herança biológica para explicar, digamos, a burocratização que invade a nossa vida nos dias de hoje, com a sua consequente erosão da identidade pessoal e da compaixão? Invocar demónios biológicos ou «Satanás» é subtrair-se à responsabilidade pelo que nós próprios criámos. [...] Seria melhor

---

[421] Uma inteligente observação que Bruner vai buscar a Niels Bohr: Bruner, *Para uma Teoria*, 167.

[422] Bruner. *Actos de Significado*, 17-26. Bruner também estava interessado nas consequências que teria no desenvolvimento da psicologia como disciplina, atendendo à tendência crescente de procura de respostas através dos estudos neurológicos ou bioquímicos, em detrimento de outras formas de investigação, entretanto consideradas menos científicas. Uma opção cientifista de interpretação do comportamento humano levanta grande número de questões sobre a responsabilidade e a liberdade do agir humano, por exemplo. A esse respeito cita, em *Actos de Significado*, 39, *Sources of the Self: The Making of Modern Identity* (Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989), de Charles Taylor, argumentando que «o empenhamento não é apenas uma preferência. É uma crença, uma "ontologia", como ele designa, que um certo modo de vida mereça apoio, mesmo apesar se acharmos difícil viver à sua altura».

> questionarmos o nosso engenho em construir e reconstruir formas de vida comunitárias do que invocarmos a deficiência do genoma humano.[423]

Como as culturas de hoje não são, reconhecidamente, homogéneas, Bruner propôs que se fizesse um esforço no sentido de entender a gestão da diversidade. Os racionalistas, a teoria económica e a teoria da escolha racional, afirma, referem que expressamos valores nas escolhas que fazemos, situação a situação, com grande regularidade guiados por modelos racionais (teoria da utilidade, regras da otimização, minimização do desgosto...). Mas para um psicólogo, interessantes são as anomalias, as violações das regras da utilidade, que pouco ou nada têm a ver com a forma como surgem os valores. Estes são relativos ao empenho colocado em «**modos de vida**» que, na sua complexidade e interação, «**constituem a cultura**»: são comunitários «e consequência das nossas relações com uma comunidade cultural».[424] É neste mesmo contexto que Bruner coloca o entendimento do que é a democracia (e responde à burocratização da vida comum):

> A abertura mental é a pedra de toque do que se chama cultura democrática. Aprendemos, através de muita dor, que a cultura democrática não está divinamente ordenada nem se deve considerar como prometida a uma duração perene. À semelhança de todas as culturas, tem como premissas valores que geram distintos modos de vida e correspondentes conceções da realidade.[425]

---

[423] Bruner. *Actos de Significado*, 39-41. Bruner dá o exemplo do uso do poder da dor [a partir de Elaine Scarry, *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World* (New York: Oxford University Press, 1985)] para tentar destruir a ligação pessoal e cultural da pessoa e eliminar o «contexto significativo» que guia as suas esperanças e desejos, torturando a pessoa até a bestializar. «E mesmo então, a dor nem sempre é bem-sucedida, tão poderosos são os laços com os significados que dão sentido à vida». Bruner explica, ainda, que na sua natureza, a mente não pode ser separada da cultura, de um modo de viver em que «a realidade é representada por simbolismo partilhado pelos membros de uma comunidade cultural onde um determinado estilo técnico-social de vida simultaneamente se organiza e constrói nos termos desse simbolismo», conservado pela comunidade e elaborado e transmitido às gerações seguintes, como mecanismo de manutenção da identidade cultural e do modo de vida. (Bruner, *Cultura da Educação*, 19).

[424] Bruner refere-se à utilidade como «resultante multiplicativa do valor de uma escolha particular e a sua probabilidade subjetiva de ser executada com êxito, pedra angular da teoria económica desde Adam Smith». Bruner, *Actos de Significado*, 46-47.

[425] Bruner. *Actos de Significado*, 47.

Mas a «**abertura mental**», condição da democracia, apesar de aceitar gerir as «surpresas» referidas, também «gera os seus próprios inimigos», pois a natureza biológica da pessoa coloca limites à novidade e à diversidade que é capaz de acomodar. Assim, no sentido de promover a cultura democrática, Bruner propõe, não o racionalismo – que não considera a complexa natureza humana – mas o construtivismo da psicologia cultural, já que este é capaz de exprimir e de forjar o quadro de referência para a cultura democrática: termos consciência do modo como obtemos o conhecimento e estarmos cientes dos valores que conformam as nossas perspetivas sobre a realidade, sem teimar em afirmar que existe uma única via, correta, de «construir o significado»[426]. Como a psicologia cognitiva se baseia «em valores que [...] a dispõem melhor para lidar com as mudanças e as ruturas que se tornaram uma característica da vida moderna»[427], pode lidar com a **diferença** e a **surpresa** não prevista, oferecendo, a uma sociedade democrática, o que os intelectuais são mais capazes de fazer, «uma comunidade de críticos culturais».[428]

De facto, Bruner – considerando que a educação é um esforço para auxiliar ou moldar o crescimento[429] – pretendia compreender como dar sentido às ideias fundamentais dos alunos, confrontando a dinâmica da sala de aula com a psicologia da atividade das estruturas intelectuais[430], ciente que, no esforço para formar «mentes abertas» e sociedades democráticas, um bom ensino é indispensável porque, «ao acentuar a estrutura de uma disciplina, será provavelmente mais proveitoso para um aluno

---

426 Bruner. *Cultura da Educação*, 20: explica que a cultura molda a mente dos indivíduos, e se transforma numa expressão individual pela formação de significados; estes, que estão «na mente», são situados no mundo, em contextos culturais, e são o que garante a negociabilidade e a comunicabilidade, são eles que proporcionam a base do intercâmbio cultural. Assim, conhecer e comunicar são fenómenos interdependentes.

427 Bruner. *Actos de Significado*, 48.

428 Bruner. *Actos de Significado*, 49.

429 Bruner. *Para uma Teoria*, 18. Bruner ficou conhecido pelo grande impacto que a educação nos Estados Unidos da América sofreu com o seu trabalho curricular destinado à melhoria do ensino das ciências. Preocupava-se com a escolha daquilo que devíamos ensinar e com as finalidades desse ensino e procurou responder com uma planificação curricular para os ensinos básico e secundário que permitisse o avanço da ciência e do conhecimento – reclamado pela sociedade americana – através da aplicação de ideias sobre a natureza da experiência pedagógica resultantes da investigação metódica, interrogando-se sobre o que se deve ensinar, quando e como? Que tipo de investigação e pesquisa estimula a criação curricular? Quais as implicações por se dar maior importância à estrutura das disciplinas?

430 Jerome S. Bruner, *O Processo da Educação* (Lisboa: Edições 70, 1960/2014), 30-31.

menos capaz do que para um aluno dotado. Pois é o primeiro que mais facilmente fica pelo caminho devido a um mau ensino»[431].

Reconhecendo a importância dos estudos em psicologia para o desenvolvimento curricular, pois «a atividade intelectual é a mesma em toda a parte», é «da mesma ordem [...] A diferença reside no grau e não na qualidade», Bruner destacou-se por atribuir grande valor à investigação – para perceber os processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento cognitivo – mas também como instrumento pedagógico para trabalhar com as crianças e os adolescentes.

Pelas suas investigações determinou, também, o papel do interesse para a aprendizagem e a necessidade de o estabelecer a longo prazo, em detrimento dos objetivos exteriores, como as notas ou a capacidade para competir. Do mesmo modo verificou que, para além de qualquer material pedagógico – currículo incluído – os professores são os principais agentes da instrução.[432] Bruner observou que o ideal da educação era atravessado por um dualismo entre as competências específicas (da utilidade do que se aprende) e o conhecimento geral, e que o equilíbrio entre ambos era difícil de obter:

> [...] podemos distinguir entre o génio inarticulado e a idiotia articulada, sendo o primeiro representado pelo aluno que, pelas suas operações e conclusões, revela ter uma profunda noção da matéria, mas não consegue dizer «como se faz», por oposição a outro que conhece todas as palavras apropriadas, mas não consegue ligá-las às ideias a que essas palavras presumivelmente correspondem.[433]

Assim, a passagem de um conhecimento geral para a competência resulta ser um processo complexo, tendo em vista os mecanismos de transferência necessários. Acontece que, no domínio das políticas educativas curriculares, se verificava um interesse mitigado a respeito das estruturas subjacentes às disciplinas e ao conhecimento complexo. Bruner, apesar disso, considerava que uma transferência massiva era possível – uma modalidade de «aprender a aprender», baseada no conhecimento do princípio ou da estrutura fundamental da disciplina – se se fornecessem os

---

[431] Bruner. *Processo da Educação*, 35.
[432] Bruner. *Processo da Educação*, 39-40, 85.
[433] Bruner. *Processo da Educação*, 71.

meios pedagógicos adequados a essa compreensão global da estrutura de um tema, pois as «ideias» ligam-se entre si, um processo que muitas vezes ocorre de forma inconsciente.[434] Por então, Bruner questionava os objetivos da educação:

> A construção dos currículos tem lugar num mundo em que as condições sociais, culturais e políticas estão em mudança e alteram continuamente aquilo que rodeia a escola e os seus objetivos, bem como os seus alunos. [...] Há sempre requisitos de produtividade a cumprir, quaisquer que sejam os limites colocados à educação pelas exigências de diversidade e de uniformidade. [...] Além disso, as escolas têm de contribuir para o desenvolvimento social e emocional da criança, se quiserem cumprir a sua função educativa para a vida numa sociedade democrática e para uma vida futura na família.[435]

Estes objetivos são importantes, afirma, e não só os de natureza intelectual. Há também que considerar um objetivo mais geral, a «**cultura da excelência**» que não é, na sua perspetiva, uma meritocracia, mas «refere-se não só a treinar os melhores alunos, mas também a ajudar todos os outros a atingir o seu máximo desenvolvimento intelectual» sem, contudo, desprezar os melhores, «donde teremos se obter a liderança intelectual na próxima geração.» O grande desafio será «alcançar a excelência e, ao mesmo tempo, respeitar a diversidade de talentos dos nossos alunos»[436].

Foi logo nos primeiros anos da sua carreira como investigador que Bruner desenvolveu o currículo em espiral, destinado ao ensino precoce das ciências, da matemática, dos estudos sociais e da literatura, «delineado de modo a ensinar estas disciplinas com escrupulosa honestidade intelectual, mas acentuando a apreensão intuitiva das ideias básicas e do seu uso». Trata-se de uma pedagogia que, examinando constantemente o material, vai reduzindo o hiato entre conhecimento elementar e avançado:

---

[434] Bruner. *Processo da Educação*, 32-34.

[435] Bruner. *Processo da Educação*, 35.

[436] Bruner. *Processo da Educação*, 35-36, 84. Bruner preocupava-se com os modos de agir, as necessidades do mundo complexo associadas à mobilidade geográfica e à diversidade das comunidades e da vida, propondo a variedade curricular. Do mesmo modo, insiste que a busca da excelência não deve limitar-se ao aluno dotado, nem se deve dirigir a educação ao aluno médio, de modo a favorecer qualquer coisa em todos eles: a questão «está na criação de materiais que desafiem o aluno superior, mas não destruam a confiança e o desejo de aprender de um menos dotado».

as ideias vão sendo retomadas, aprofundadas, até o aluno apreender completamento todo o seu aparelho formal.[437] Não se trata de um currículo para proporcionar maior «cobertura» de conhecimentos, mas um maior aprofundamento, em que o professor é um guia para a compreensão, isto é, ajuda o aluno a fazer as próprias descobertas.[438]

Ao considerar a importância da **estrutura das disciplinas** para o ensino destas, definiu como primeiro objetivo de um ato de aprendizagem a utilidade deste, no futuro. O domínio progressivo das ideias fundamentais de um campo científico é orientado para a apreensão dos princípios gerais e o desenvolvimento de atitudes favoráveis à aprendizagem e à investigação (conjeturar e intuir; resolver problemas de forma autónoma;) e, então, «a aprendizagem de uma ideia geral que pode ser usada como base para reconhecer problemas subsequentes como casos especiais da ideia inicialmente dominada», o que «permite continuar mais tarde esse caminho com maior facilidade».[439]

A metodologia adequada a tal objetivo, se na escola não quisermos ficar pela mera execução de tarefas, seria – e já conhecemos essa proposta em Dewey – o **método da descoberta do conhecimento**, a ser equilibrado com o método da demonstração, sobretudo «quando ele é "descoberto" através de esforços cognitivos do próprio aluno», que o relaciona com o conhecimento anterior e o usa como nova referência.[440] E se respeitarmos o modo de operar do pensamento e tivermos o cuidado de traduzir nas suas formas lógicas os métodos e noções que farão da criança uma pessoa instruída, «qualquer matéria pode ser ensinada de forma honesta a qualquer criança». No entanto, avisa o psicólogo americano, as políticas curriculares integrarão sempre grandes desafios, ainda mais especificamente políticos, porque «a sociedade precisa de escolher que **problemas, princípios e valores considera dignos de contínua preocupação** por parte dos seus membros»[441].

---

[437] Bruner. *Processo da Educação*, 38, 47.
[438] Bruner. *Cultura da Educação*, 12.
[439] Bruner. *Processo da Educação* 41.
[440] Bruner. *Cultura da Educação*, 12.
[441] Bruner. *Processo da Educação*, 67.

2. A educação como invenção social e a cooperação como necessidade humana

> É evidente que cada geração tem de definir de novo a natureza, a direção e os objetivos da educação, para assegurar a uma geração futura toda a liberdade e racionalidade que for possível atingir. A mudança de circunstâncias e dos conhecimentos impõe condicionantes e proporciona oportunidades ao professor, nas sucessivas gerações. É neste sentido que a educação está em constante inovação.[442]

Quando se tem um compromisso com a formação de «mentes abertas» e a «cultura da excelência» nos moldes enunciados por Bruner, é necessário reconhecer aquilo que se pretende para a escola no «contexto mais amplo daquilo que a sociedade pretende atingir por meio do investimento educativo nos jovens». A uma conceção de escola corresponde uma conceção de cultura e dos seus objetivos, expressos ou não, pelo que um olhar sobre a escola implica «discutir as implicações e pressupostos fundacionais que são inerentes» e toca questões como a produção e o ajuste de significados, a construção da personalidade e de um sentido de ação, a aquisição das competências simbólicas e, como refere Bruner, a problemática do «situacionismo» da atividade mental, ou seja, a influência dos contextos e recursos culturais na formação da mente e da competência.[443]

O investigador norte-americano considerava que tinha sido a «descoberta da pobreza», o impacto desta, do racismo e da alienação na vida mental e no desenvolvimento das crianças que eram deles vítimas, a par do movimento pelos direitos civis, que tinha despertado o seu país para o efeito devastador da penúria cultural e, em consequência, para a reforma educativa.[444] Era, pois, urgente reorganizar a cultura da escola que promovesse nas crianças o uso dos recursos e oportunidades da cultura, «uma versão da "**cultura**" no seu melhor», como **atividade mental comunitária** e **meio de aquisição do conhecimento e das capacidades**.[445] De facto, «o

---

[442] Jerome Seymor Bruner. *Para uma teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1966/1999, 41. Tendo em conta o risco do *traduttore, traditore,* refira-se que, no original, a obra, editada pela The Belknap Press of Harvard University Press, em 1966, se identifica como «Toward a Theory of Instruction», o que não é um pormenor.

[443] Bruner. *Cultura da Educação*, 9-11.

[444] Bruner. *Cultura da Educação*, 20, 13. Refere-se por exemplo ao Programa *Head Start* e os seus princípios de intervenção precoce integral.

[445] Bruner. *Cultura da Educação*, 15.

traço distintivo da evolução humana é o de a mente se ter desenvolvido num quadro que capacita os seres humanos a utilizar os instrumentos da cultura».

Bruner identificou quatro mudanças epocais que, tendo impacto na educação, convocavam para a sua reforma: a crescente compreensão do ser humano enquanto espécie; a redefinição da educação pelo aumento do conhecimento quanto à natureza do crescimento intelectual[446]; a compreensão do processo educativo e o ritmo de mudanças na sociedade. Uma resposta combinada a estas alterações das sociedades levaria a que «o processo político – e as decisões sobre os objetivos da educação» teriam de abrir caminho a par das políticas sociais.

Mas, já que a cultura conta com a educação formal como meio para fornecer aptidões, não estando imediatamente clara a distinção entre fins/meios e objetivos/implementação, a psicologia vem oferecer às políticas de educação o «sentido do possível», facultando ao sistema educativo os mecanismos para uma maior disseminação da inovação social.[447] A psicologia pode levar as políticas de educação a evoluírem para percursos de desenvolvimento intelectual e de pedagogia, mostrando que as questões relativas à «educação» são muito mais amplas do que a instrução, e dizem respeito à «maneira como se transmite uma cultura – os seus valores, aptidões, estilo, tecnologia e saber» e como, nessa transmissão, se «produz seres humanos mais eficientes e entusiásticos»[448].

---

[446] Particularmente a nível das operações simbólicas (o desenvolvimento da linguagem e o seu impacto no pensamento, as grandes questões de Piaget e Vygotsky, e o efeito dos ambientes no desenvolvimento precoce e a longo prazo).

[447] Bruner. *Teoria da Educação*, 41-46. Assim, a psicologia colabora para redefinir a educação, sobretudo através de uma revolução curricular que: contemple a prontidão (*rediness*) para a aprendizagem, isto é, ensine e ofereça oportunidades de treino em aptidões mais simples, que são pré-requisito para aptidões superiores; o reconhecimento de como a mestria intelectual é recompensadora, pelo progresso que vem do poder acumulativo da aprendizagem; a necessidade de se fazer experimentação educativa, avaliando adequadamente as escolhas feitas; a necessidade de uma Teoria Educativa para guiar a pedagogia, uma Teoria Prescritiva, que indique como proceder para atingir os resultados, identificar exaustivamente os meios e ser neutra com as finalidades (49-50).

[448] Bruner. *Teoria da Educação*, 182.

2.1. A socialização da Pessoa

Bruner considerava que, com o desenvolvimento da economia e a complexificação da tecnologia – tanto nas máquinas como na organização humana – o papel da escola como um agente de socialização e transmissão das aptidões básicas se torna cada vez mais relevante e parecia-lhe estranho que as sociedades em mudança – que exigiam pessoas com a perceção da continuidade e da oportunidade – fossem tão pouco cuidadosas na «determinação do seu futuro».[449] Para evoluirmos livremente, enquanto espécie, num mundo em rápida mudança, a educação reclama recursos muito superiores para a conceção dos sistemas educativos.[450] Assim, sugeriu que as políticas gerais de educação deviam considerar:

- *o que é ensinado* – as aptidões (manipular, observar, retratar; uso das operações simbólicas *vs.* as tecnologias, isto é, o ensino da visualização e das aptidões verbais);
- *o curriculum* – no seu significado etimológico, «trajeto a ser percorrido» – um trajeto de mestria das aptidões que conduzem a outras, mais potentes, em sequências autorrecompensadoras, que alimentam o esforço para a compreensão mais profunda[451];
- *a adaptação à mudança* – o treino da metalinguagem ou meta-aptidão para lidar com a continuidade na mudança (literacia matemática; a disciplina de poesia, veículo para apurar a afinidade insuspeita; as ciências comportamentais; o estudo das variações da condição humana, a história).

Depois, uma teoria do ensino deveria considerar a predisposição, a estrutura, a sequência e o reforço na preparação dos conteúdos curriculares. O currículo necessitaria, para ser implementado, de um professor tanto especializado na matéria como familiarizado na psicologia, lidando, assim, com a estrutura inerente ao conteúdo e à sequência do currículo e, ainda, com o ritmo psicológico do reforço e a criação e manutenção da predisposição para a resolução de problemas. Neste sentido, a avaliação orienta-se para testar como as crianças interpretam e organizam a matéria

---

[449] Bruner. *Teoria da Educação*, 54, 51.

[450] Bruner. *Teoria da Educação*, 58.

[451] Cada aptidão, ou saber, tem uma versão que é adequada em cada idade.

e muitos itinerários individualizados devem conduzir cada aluno, e todos os alunos, à meta geral:

> As diferenças individuais são um argumento a favor do pluralismo e de um oportunismo esclarecido nos conteúdos e métodos educativos. [...] não existe uma única sequência ideal para qualquer grupo de crianças. [...] tem de conter diversas maneiras de ativas as crianças [...] de apresentar sequências, diferentes oportunidades para que as crianças saltem partes [...] diferentes maneiras de dizer coisas.[452]

O currículo para as «mentes abertas» deve refletir não apenas a natureza do conhecedor e do processo de aquisição de conhecimento, mas «ensinar a participar no processo que torna possível o estabelecimento do conhecimento [...] pensar por si próprio [...] tomar parte no processo de aquisição de conhecimentos»[453].

Com o projeto curricular *Man: A Course of Study*, Bruner sublinha que «se o aluno não for senhor de sim, não disciplinar o seu gosto, não aprofundar a sua visão do mundo, dificilmente valerá a pena o esforço de transmissão desse "algo"», isto é, a substância intelectual da disciplina ou informação. Esta não tem significado educativo se não o de «formar as capacidades intelectuais daqueles a quem serve», e tanto mais quanto mais jovem for o estudante.[454] A sua visão da pedagogia afina-se na reflexão sobre o contributo específico dos estudos sociais:

- «dar aos alunos respeito e confiança nas suas próprias capacidades mentais»;
- «fazer incidir esse respeito e confiança na capacidade para refletirem sobre a condição humana, a situação do homem e a vida social»;
- «fornecer um conjunto de modelos praticáveis que tornem mais simples a análise da natureza do mundo social em que vivemos e da condição em que o homem se encontra»;
- «transmitir um sentido de respeito pelas capacidades e pela humanidade do homem enquanto espécie»;

---

[452] Bruner. *Teoria da Educação*, 95.
[453] Bruner. *Teoria da Educação*, 96.
[454] Bruner. *Teoria da Educação*, 97.

– «deixar no estudante a sensação do trabalho inacabado da evolução do homem».[455]

As dificuldades – biológicas – de relação do ser humano com os ecossistemas obrigam-no a «ser educado» e a habitar um ambiente «construído»[456]. Na sua Teoria da Educação Bruner destaca, pois, a problemática da motivação para a aprendizagem escolar, quando «a aprendizagem está tão profundamente arraigada no homem que é quase involuntária», modificando imediatamente o próprio comportamento instintivo. Então, se «a singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem» e «a nossa especialização enquanto espécie é uma especialização em aprendizagem», porque é que nem todas as crianças são bem-sucedidas na escola?[457]

Mas, quando tem condições para concentrar a atenção numa tarefa, conservando a sua curiosidade e mantendo-se ativa, **a criança ensina-se a si própria** e é possível escutá-la verbalizar ininterruptamente na sequência da rotina de ação desencadeada e, assim, mantendo-se ainda mais, e mais tempo, focalizada.[458]

Outro modo intrínseco de aprendizagem tem a ver com o **impulso para adquirir competência**, isto é, a adoção de um comportamento dirigido, seletivo e persistente que satisfaz a necessidade interna de lidar com o meio: «nós interessamo-nos por aquilo em que nos tornamos bons» pois é difícil manter o interesse sem um certo grau de competência. Por outro

---

[455] Bruner. *Teoria da Educação*, 129.

[456] A escola obriga as crianças a modificar a sua natureza, com os seus pedidos de asseio, comedimento, imobilidade, e fá-lo longe do seu sistema de referência mais próximo, inicial e habitual, a casa familiar, causando sentimentos diversos, de ansiedade, desafio, alívio.

[457] Bruner. *Teoria da Educação*, 142-143. Esta é uma observação bastante dramática, pois todos os seres humanos são dotados de curiosidade, essencial à sobrevivência do indivíduo e da espécie, e o protótipo quase perfeito do motivo intrínseco: «a nossa atenção é captada por algo de obscuro, inacabado ou incerto» e de um modo geral mantém-se assim até «o assunto em mãos se tornar claro, acabado ou certo. Aquilo que satisfaz é a obtenção da clareza ou a mera procura dela». A observação de crianças muito jovens levou os psicólogos a perceberem quanto esta é ávida por novas impressões. Esta curiosidade básica, de impulso para a exploração do meio ambiente, ajuda-as a descobrir, reconhecer, classificar o mundo, retendo – armazenando – informação e experiências sobre aquilo que tem regularidade e requer «conhecimento».

[458] Bruner. *Teoria da Educação*, 144-147. Talvez nada mostre melhor esta capacidade relevante do que o comportamento desencadeado por uma narrativa, quando a emoção e a incerteza desencadeiam o esforço pessoal para a controlar. Trata-se de um empreendimento intelectual de vulto, e canalizar para ela a curiosidade «requer precisamente que se dê esta transição da forma passiva, recetiva e episódica da curiosidade para a forma prolongada e ativa», acompanhando o fluxo da narração do início até ao seu recompensador final.

lado, para «obter a sensação de realização é necessária uma atividade que tenha um início e um fim», intermediada por um plano, isto é, **uma atividade com uma unidade significativa associada a uma forma de aferir o resultado**. Se exigir uma aptidão um pouco superior à que o sujeito já domina, este desenvolve, através da resolução das tarefas inerentes ao plano, uma maior confiança na sua capacidade de perceber.[459]

A sensação de realização também se fomenta através da **aprovação do grupo de referência**, através do **mecanismo social de identificação**, pelo qual se dá a forte tendência do ser humano para moldar o «eu» e as suas aspirações à semelhança de um modelo. São modelos aquelas pessoas que controlam os escassos recursos que mais desejamos, a saber, o amor, a aprovação e o sustento, vínculos fortes de grande investimento emocional. Este mecanismo de identificação é recompensado e reforçado pelo prazer desencadeado pelo «ser como» e, uma vez que cada modelo é «um certo tipo de pessoa», a lealdade é alargada ao grupo de pertença do modelo.[460]

Na sequência destas constatações, Bruner proporá a modalidade educativa que designamos genericamente como **aprendizagem cooperativa** ou **ensino em equipa**, a modalidade pedagógica que faculta a exemplificação de uma ampla gama de competências, «sobretudo se um dos professores desempenha em especial o papel do instigador», do habilitador. Um dos argumentos centrais para a adoção de modalidades de ensino cooperativo – que está presente nas salas de aula como microssociedades investigativas, indicadas por Dewey – é para Bruner, do domínio da motivação, isto é, o facto de a vontade de aprender corresponder a uma forma de reciprocidade.

---

[459] David C. Mc Clelland. *The Achieving Society* (Princeton, NY: Van Nostrand, 1961), que Bruner também referencia, mostra que a motivação para a realização está associada à combinação de responsabilidade, iniciativa individual, independência de decisão e ação e perfetibilidade da personalidade e apoia-se na sociedade, nas instituições e nos mitos. Bruner. *Teoria da Educação*, 149-150.

[460] Bruner. *Teoria da Educação*, 152-153. Bruner recorda que a identificação é um mecanismo de autossuficiência, já que o controlo da punição e da recompensa é transferido para quem está a aprender: ao passarmos a transportar algo dos nossos «padrões» de comportamento, alcançamos uma certa independência. Para a compreensão da problemática da motivação para a aprendizagem é importante reconhecer-se que também encontramos «modelos de competência», um tipo de recurso de identificação que é alcançável através da interação. No processo de ensino da aptidão, quem ensina transmite muito mais do que informação factual ou processual, comunica atitudes face ao próprio processo de ensino-aprendizagem.

> [...] provavelmente é **a base da sociedade humana**. [...] Quando é preciso uma ação conjunta, quando é necessária a reciprocidade para que o grupo atinja um objetivo, parece haver processos que arrastam o indivíduo para a aprendizagem, que o empurram para a competência necessária ao quadro do grupo. [...] Os seres humanos recaem num padrão exigido pelas metas e atividades do grupo social em que se encontram. [...] O *corpus* do saber, usando agora a palavra como sinónimo de conhecimento, é recíproco. Uma cultura é, pela sua própria natureza, um conjunto de valores, aptidões e modos de vida que nenhum membro da sociedade domina na totalidade. O conhecimento, neste sentido, é como uma corda cujos fios têm apenas uns centímetros de comprimento e, todos entrelaçados, dão solidez ao conjunto.[461]

2.2. A Comunidade do Saber

O eminente psicólogo americano reconhece que a condução dos sistemas educativos «tem sido curiosamente cega a esta natureza interdependente do conhecimento», definindo «professores» «peritos», por um lado, e «alunos» «leigos», por outro, e negligenciando a «**comunidade do saber**». No entanto, «somos a única espécie que *ensina* de uma maneira significante. A vida mental é vivida com os outros, forma-se para se comunicar e desenvolve-se com a ajuda de códigos culturais, tradições e por aí adiante»[462]. A investigação veio demonstrar que, «nas aulas organizadas como comunidades mútuas», os alunos têm «um bom desempenho intelectual» e aumentam «a sua perspicácia»[463].

Ora, para melhorar a educação escolar, é necessário **encorajar o debate como veículo de ensino**, através da **reciprocidade**. No entanto, adverte, «não se pode ter a exigência que todos aprendam a mesma coisa ou sejam sempre "completamente" bem formados e da mesma maneira». Ao planear uma aprendizagem apoiada nos grupos reciprocamente operativos, e «que estimulam cada pessoa a juntar os seus esforços aos de um grupo», será necessário ter tolerância para com «os papéis especializados que se desenvolvem – do crítico, do inovador, do segundo coadjuvante, do admoestador».

---

461 Bruner. *Teoria da Educação*, 156, 157.
462 Bruner. *Cultura da Educação*, 11.
463 Bruner. *Cultura da Educação*, 15.

É do desenvolvimento desses «**papéis entrelaçados**» que os membros do grupo retiram a «sensação de operarem reciprocamente num grupo» e nada poderá aliviar melhor o tédio fomentado por uma lição de cátedra.[464]

Bruner reitera que, uma vez que a vontade de aprender é tão intrínseca à pessoa que tem origem e se recompensa no seu próprio exercício, só se pode tornar um problema «em circunstâncias especializadas como as da escola, em que o currículo é fixo, os estudantes estão confinados e o caminho é invariável». Não se trata de um típico «problema de aprendizagem», mas, essencialmente, de sucesso escolar: aquilo que a escola impõe falha «no recrutamento das energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea», isto é, a curiosidade, o desejo de competência, a aspiração a seguir um modelo e «um compenetrado compromisso com a teia da reciprocidade social». O reforço exterior, como uma nota ou o desejo de agradar ao professor ou de evitar a vergonha perante os colegas, pode desencadear alguns dos desejáveis comportamentos escolares e «pode até levar à sua repetição», mas «não alimenta, de modo fiável, o longo curso da aprendizagem, através do qual o homem lentamente constrói, à sua maneira, um modelo útil do que é e do que pode ser o mundo»[465].

Bruner nota que, se há variações individuais na natureza e no uso da mente, é porque esta está associada às diferenças nas oportunidades dos «arranjos culturais» a que o sujeito acede e nota que é «importante do ponto de vista ideológico saber que espécie de "modelo" da mente humana se adota» quando se vai dar forma à «pedagogia popular» da prática escolar: se uma mente como equivalente do poder de associação e de formação de hábitos, pelo treino (fluxo de informação correta, regras específicas de tratamento de dados), ou uma mente como capacitação para a reflexão e o discurso (processo de produção de significado, desalinhador, ambíguo e de contexto instável). A cada conceção de mente corresponde uma conceção de sociedade ideal e de cidadão ideal.[466] E, afinal, são os «**encontros educativos**» que forjam a compreensão.[467]

Do mesmo modo, como «a educação não é uma ilha, mas parte do continente da cultura», inquirir sobre que função a educação desempenha na cultura e que papel lhe compete ter nas vidas dos que se movem no

---

[464] Bruner. *Teoria da Educação*, 157.

[465] Bruner. *Teoria da Educação*, 158-159.

[466] Bruner. *Cultura da Educação*, 21-22.

[467] Bruner. *Cultura da Educação*, 12: define-a como «tomar o lugar de uma ideia ou facto, segundo uma certa estrutura mais geral do conhecimento».

seu quadro, é inquirir sobre as razões pelas quais a educação se situa na cultura no modo como o faz, isto é, como é que «reflete a distribuição do poder, do estatuto e das vantagens.» Mais do que isso, trata-se de questionar as motivações que estão na base dos constrangimentos à educação (externos: a organização escolar, as salas de aula, o recrutamento de professores; e internos: a dotação biológica dos alunos), isto é, como ocorre a **disponibilização institucional de recursos capacitadores**, disponíveis, ou não, em função da luta de cada um.[468]

Assim, Bruner defende que, para mudar a escola é fundamental fazer uma incessante avaliação do ajuste entre o que uma cultura particular considera essencial em ordem a um **estilo de vida** – os recursos que uma cultura fornece para concretizar esse ajustamento dos indivíduos – que tenha qualidade ou utilidade, seja valioso, e como é que os indivíduos se adaptam a estas exigências à medida que evoluem as suas existências. E, sublinha, «**a educação é a mais importante concretização do estilo de vida de uma cultura, e não apenas uma preparação para ela**»[469].

Do mesmo modo, um currículo escolar «não é apenas uma coleção de "matérias"». Por isso mesmo, a psicologia de Bruner enfaticamente ressalva que **a questão «suprema da escola, do ponto de vista cultural, é a própria escola»**, isto é, «o que ela ensina, os modos de pensar e os "registos linguísticos" que, de facto, faz interiorizar nos seus alunos» e que não se podem isolar do impacto que têm na relação que os alunos estabelecem com a cultura em geral, dos processos de construção da realidade a que terão acesso. «É esta a experiência que os estudantes sobretudo dela retêm e que determina o significado que dela formam.»[470] Este processo obedece a um conjunto de princípios de natureza psicocultural:

1) *Da «perspetiva» ou como os quadros de referência condicionam a produção de sentido:* «As interpretações de significado espelham não só as histórias idiossincráticas dos indivíduos, mas também os cânones culturais de construção da realidade. Nada está isento da cultura, nem os indivíduos são meros espelhos da sua cultura.»[471] É a inte-

---

[468] Bruner. *Cultura da Educação*, 29-30.

[469] Bruner. *Cultura da Educação*, 32.

[470] Bruner. *Cultura da Educação*, 50.

[471] Num ser humano, a forma como este produz o significado de qualquer facto, proposição ou encontro é sempre relativo a um quadro de referência e requer alguma consciência dos significados alternativos.

> ração entre indivíduo e cultura que «empresta **o cunho comunal ao pensamento individual** e impõe uma imprevisível riqueza ao estilo de vida, ao pensamento e ao sentimento de uma dada cultura.» A experiência de viver num contexto cultural é «equilíbrio entre as versões do mundo que as pessoas formam sob influência institucional e as que são fruto das histórias pessoais».[472]

Os juízos comunitários, embora frequentemente orientados por critérios «racionais» e comprovativos, são também dominados por obrigações, gostos, interesses e expressões de adesão aos valores da cultura relativos à vida sã, à respeitabilidade, à legitimidade, ao poder. Raramente são unívocos e, para lidar com isso, as sociedades postulam alguns «princípios de tolerância». O sistema educativo cultiva crenças, capacidades e sentimentos, para transmitir e explicar o patrocínio que exerce sobre as formas culturais de interpretar o mundo social e natural, com o objetivo de ajudar os jovens a contruírem e manterem um conceito de Si mesmos. Deste modo, também patrocina implicitamente determinada versão do mundo, ou ofende interesses ou examina opiniões que podem ser tabus: é o preço de educar os jovens «em sociedades cujas interpretações canónicas são plurívocas ou ambíguas», mas se a escola não aceita este risco, «cai na estagnação e, por fim, na alienação»[473].

2) *Do «constrangimento», que influencia a produção de sentido:* a ideia que um aluno tem de si mesmo é poderosamente constrangida pela sua experiência anterior e pela previsão que este faz do que será no futuro.[474] Mas a educação deve autorizar o ser humano a ir além das predisposições «naturais» – das competências e capacidades de

---

[472] Bruner. *Cultura da Educação*, 33.

[473] Bruner convoca David A. J. Richards. *Toleration and the Constitution* (New York: Oxford University Press, 1989), sobre o modo como os sistemas constitucionais geram interesses em conflito e as suas exigências interpretativas (Bruner, Cultura da Educação, 34). Este argumento de Bruner a favor da função de co-construção da cultura que pertence à escola dirige-se, sobretudo, aos defensores da «escola eficiente», um risco permanente, pois há sempre uma faixa do eleitorado que pretende que a escola colabore na manutenção do seu status quo. Mas, «ao restringir a própria competência de averiguação interpretativa, a educação reduz o poder da cultura de adaptar para a mudança. E, no mundo contemporâneo, mudar é a norma».

[474] Este autoconceito é muito difícil de modificar porque a construção da personalidade se baseia na perceção da sua invariância face à mudança de circunstâncias e à passagem do tempo, um sentido de estabilidade e de continuidade que nos permite ter consciência de quem somos e prever quem continuaremos a ser.

partida, de origem biológica ou influenciadas pela educação precoce, sobretudo familiar – e, para isso, deve facultar-lhe um «estojo de ferramentas» fornecido pela cultura.

A questão política sensível coloca-se-nos ao sabermos que a diversidade humana nos avisa que nem todos beneficiarão igualmente dessas formas de instrução, mas uma decisão política e económica deve levar-nos a não instruir apenas os que demonstram talento mais elevado ou antecipam maior benefício face a essa instrução.[475]

Na capacidade de desenvolvimento da atividade mental – produção de sentido – encontramos dois constrangimentos: os impostos pelos sistemas simbólicos, isto é, a natureza da linguagem e também das diferentes linguagens e sistemas simbólicos com que lidamos[476], e os resultantes da consciência ou discernimento linguístico (conhecimento da linguagem usada). Mas, partindo-se precisamente da consciência linguística, a pessoa pode ser ajudada a explorar e a aprofundar a natureza e o uso da sua linguagem.[477] Assim, devem ajudar-se os mais jovens a melhorar a sua capacidade de interpretar significados e construir a realidade, isto é, a «"pensar sobre o pensar" e o pensamento metacognitivo deve ser o principal ingrediente de qualquer prática capacitadora da educação».

3) *Do «construtivismo», ou sobre a forma como a realidade é uma construção*[478]: neste quadro, educar supõe facultar aos jovens humanos o uso otimizado dos «instrumentos de produção de significado e de construção da realidade» para os levar «a melhor se adaptar ao mundo em que se encontram e para ajudar no processo de o transformar tal

---

475 Bruner. *Cultura da Educação*, 35-37.

476 Bruner faz referência à Hipotese de Whorf-Sapir, para a qual o pensamento é plasmado pela linguagem em que está formulado ou é expresso, mas também ao linguista Roman Jacobson, segundo o qual o «dom metalinguístico», o dom de andar às voltas com a nossa linguagem para examinar ou transcender os seus limites, está ao alcance de todos, isto é, é educável e educa.

477 Trata-se dos «limites das nossas predisposições mentais inerentes podem ser transcendidos pelo recurso a sistemas simbólicos mais poderosos» e uma das funções da educação é, precisamente, dotar os alunos dessas ferramentas de desenvolvimento, ampliando os limites impostos pela linguagem com que a criança chega à escola.

478 Bruner recorda-nos que a «realidade» que interpretamos e os «mundos» que habitamos são construídos, ou como referia Nelson Goodman, «a realidade faz-se, não se encontra». Trata-se de um processo de construção do significado moldado pelas tradições e pelo conjunto de ferramentas da cultura e os seus modos de operar.

como se exige», estimulando os alunos a serem «melhores arquitetos e melhores construtores».[479]

4) *Da «interação», a forma otimizada de conhecer a realidade*: a transmissão do conhecimento e das capacidades resulta de um intercâmbio humano, de uma subcomunidade em interação, no mínimo formada por um professor e um aluno.[480]

Esse específico ato de intercâmbio assenta nas trocas verbais, mas também «no nosso espantosamente bem desenvolvido talento para a "**intersubjetividade**"», isto é, na capacidade para compreendermos a mente dos outros através da forma como usam a linguagem, verbal e não-verbal. Apesar da tradição ocidental não lhe atribuir grande importância no contexto do processo de transmissão cultural, procurando um «grau de explicitação que parece ignorá-la», na relação entre professor e aluno «só uma parte mínima da educação tem lugar nessa rua de sentido único – e trata-se provavelmente de uma das partes menos conseguidas»[481].

Bruner recorda que **uma comunidade de maior mutualidade** modela meios de ação e de conhecimento, fornece oportunidades de emulação (modelagem eficaz), proporciona um comentário contínuo, providencia o apoio aos principiantes, disponibiliza um bom contexto para o ensino ponderado e torna possível uma divisão do trabalho mais eficiente: pela atribuição de papéis em função dos interesses e talentos, os alunos podem ser veículos de memória, registo, animação, admonição, [...] «O importante

---

[479] Bruner. *Cultura da Educação*, 40.

[480] É pela interação com os outros que a criança descobre o que é a cultura e como esta concebe o mundo. Os seres humanos ensinam-se deliberadamente em situações estranhas àquelas em que o conhecimento adquirido se está a utilizar e «contar» e «mostrar» são comportamentos humanamente tão universais como «falar».

[481] No entanto, considerando o poder da interação, é possível melhorar a experiência de sala de aula e os seus efeitos, já que «essa subcomunidade é um lugar onde, entre outras coisas, os alunos se ajudariam uns aos outros a aprender, cada qual segundo as suas capacidades». Tal implica que o professor não desempenha esse papel em monopólio, mas os próprios alunos «montem os andaimes» uns para os outros (conceito de *scaffolding*). Assim se poderia progredir para um ambiente de aquisição do conhecimento mais pleno, em que discernimento, autoconfiança e mútua capacidade de trabalho são incentivados de forma colaborativa a partir da diversidade e não se limitariam por um ambiente de aprendizagem de «transmissão» por via única.

é que os membros do grupo se ajudem uns aos outros a captar a «configuração do terreno» e a orientação da tarefa. [482]

5) Da «exteriorização», ou como as obras conservam os traços do processo: a função principal de toda a atividade cultural coletiva é **produzir** «**obras**» que, depois, **adquirem uma existência própria**. As artes e as ciências conferem a essa atividade as necessárias estruturas institucionais ou outras, de menor dimensão, como ufania, identidade e o sentido de continuidade que adquirem os que participaram na atividade de produção.

As obras são relevantes porque constituem exteriorizações dos produtos de participação (solidariedade, da criação de uma comunidade; promoção do sentido de divisão do trabalho, que se orienta para a produção de um produto), as «obras e obras-em-processo criam maneiras participadas e negociadas de pensar em grupo», constituindo-se como instrumentos de formação das mentalidades, isto é, estilos de pensamento que caracterizam os grupos em diferentes tempos e circunstâncias, como evidenciado pela história das mentalidades.[483]

6) *Do «instrumentalismo», ou o princípio que sintetiza a natureza intrinsecamente política da educação:* qualquer que seja a cultura em que tem lugar, a educação, afirma Bruner, tem sempre consequências – mais ou menos instrumentais – na vida dos educandos, na cultura e nas suas instituições, já que «fornece capacidades, formas

---

[482] Esta é, então, uma aula repensada como «subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos», mas sem que este último reduza a sua autoridade. De facto, é-lhe acrescentada a função de encorajar os alunos a partilhar a sua autoridade, uma modalidade pedagógica interativa e intersubjetiva, em que as pessoas aprendem umas com as outras, e não apenas através da narração ou da demonstração.

[483] O argumento retomado é de Ignace Meyerson, *Les Fonctions Psychologiques et les Oeuvres* (Paris: J. Vrin, 1948). Do ponto de vista educativo, a exteriorização, numa obra palpável, produz um inequívoco registo dos esforços mentais, que se situa «fora de nós» e não apenas reside vagamente na nossa memória, já que é dela uma «réplica». Assim, domina a atenção, exige uma «introdução» ou uma «transição» (uma memória descritiva, se quisermos), alivia o esforço de pensar sobre o pensamento e incorpora os pensamentos e as intenções de modo acessível aos esforços reflexivos. Deste modo, «o que ao fim e ao cabo sobressai é uma útil mistura de procedimentos formais e da sua explicação humana informal». A exteriorização «salva a atividade cognitiva do implícito, tornando-a mais pública, negociável e "solidária". Ao mesmo tempo, torna-a mais acessível à reflexão subsequente e à metacognição». Bruner, *Cultura da Educação*, 43.

de pensamento, de sentimento, de falar, que podem mais tarde ser transacionadas por "distinções" nos "mercados" institucionais.» Por isso mesmo, «**a educação nunca é neutra nem isenta de consequências sociais e económicas.** Por muito que se clame o contrário, a educação é sempre política, no sentido mais amplo do termo».[484]

3. A distribuição das capacidades e o insucesso aprendido

Bruner, além das questões que emergem em torno das aptidões naturais dos indivíduos, é muito sensível às distorções e às perversões que resultam, nos processos educativos e nos seus sistemas, das **diferenças culturais**, no sentido em que estas colocam ênfases próprias em diferentes usos e modos de pensamento, assim como nos seus registos. Por exemplo, para sobreviver, toda a gente tem de ser sofrivelmente competente no relacionamento interpessoal e, ainda assim, refere Bruner, as diferentes culturas distribuem diversamente essas mesmas capacidades. Ainda assim, poucas consequências da ação cultural sobre o talento devem ser mais dramáticas do que as **condições que forjam o insucesso escolar aprendido**:

> Há numerosas características mais ameaçadoras, que infetam as vidas com assaz maior profundidade. O racismo, as nomenclaturas sócio-classistas e o preconceito, tudo isso amplificado pelas formas de pobreza que cria, exercem efeitos poderosos sobre a medida e o modo como educamos os jovens. [...] os próprios talentos, ditos inatos, das crianças originárias de meios «socialmente estigmatizados» se alteram antes da chegada à escola – em guetos, bairros e todos esses sedimentos de pobreza, desespero e desconfiança que parecem suprimir e distrair os poderes mentais dos jovens que dentro deles «crescem». [...] Mas as próprias escolas, dado que estão localmente implantadas, tendem

[484] A neutralidade da educação fica sempre infirmada pela inevitável associação do ato de educar ao talento do educando e às oportunidades que lhe são oferecidas tendencialmente para ampliar esse talento, mas muitas vezes para o conformar e o controlar. O talento é uma condição multifacetada – pois há muitos modos de usar a mente, de conhecer, de construir significações – que pode ser suscitado pela aprendizagem no sentido em que esta faculta os meios que conduzam ao domínio das «ferramentas» necessárias (sistemas simbólicos e registos de linguagem). Bruner, *Cultura da Educação*, 47: e refere-se tanto às decisões políticas em educação quanto às práticas mais elementares que possam ter lugar numa sala de aula concreta ou seja, toda a ação – e o pensamento sobre essa ação – a que chamamos pedagogia.

> também a continuar e a perpetuar as subculturas de pobreza ou de resistência que inicialmente tolheram ou desviram os «naturais» talentos mentais das crianças, em primeiro lugar.[485]

De facto, afirma o psicólogo, as escolas são «sempre seletivas a respeito dos costumes mentais a cultivar» – os «básicos» e os «supérfluos», os da responsabilidade da escola e os dos outros intervenientes, os apropriados às raparigas e os apropriados aos rapazes, os ajustados às classes trabalhadoras e aos de «gente-bem». Instalou-se, pois, um processo de seletividade, «ponderadas noções sobre o que a sociedade exigia ou sobre o que o indivíduo precisava de alcançar; mas, em grande parte, derivava da tradição radicada no povo e na classe social». E, por mais justificação pragmática que se encontre na necessidade de facultar a todos a «instrução básica», sublinha Bruner, tem sempre a premissa em bases políticas, pois o clima de sala de aula e os currículos escolares «refletem sempre valores culturais desarticulados, bem como planos explícitos; ora estes valores nunca estão isentos de considerações de classe social, de parentesco, de privilégios de poder social»[486]. Por esses mesmos motivos, acrescenta o investigador, nada exprime melhor a mentalidade de uma sociedade do que «os conflitos e os compromissos que eivam as questões quase-educacionais desta ordem». E,

> [...] o que impressionava nos Estados mais democráticos é que os compromissos que emergem inicialmente acabam por ser sepultados na retórica da brandura oficial, após o que (e, parcialmente, como sua consequência) esses compromissos se tornam candidatos a acerbos ataques, bem falhos de qualidade. [...] Com o aumento da consciência comunitária, assuntos antigamente inocentes, como o currículo, logo se transforma em matéria política [...] O problema, na verdade, é que o debate puramente político se especializa na hipersimplificação. E estes assuntos não são simples.[487]

---

485 Bruner. *Cultura da Educação*, 49.

486 Bruner. *Cultura da Educação*, 49.

487 Bruner. Cultura da Educação, 49-50. Refere-se à vantagem de todas as crianças terem, ou não, o mesmo currículo e aquilo que, a um dado currículo, «fará» um gueto ou um subúrbio. Numa entrevista dada à *New York University School of Law News*, pelos cinquenta anos da publicação de *O Processo da Educação*, referiu: «Se amanhã escrevesse outro livro sobre educação, estaria mais preocupado com estas questões culturais endémicas, principalmente domésticas, que impõem desigualdades indescritíveis à nossa sociedade presumivelmente

Assim se forja, sublinha o autor, o «currículo subterrâneo», um modo escolar de adaptar um currículo de forma a «exprimir as suas atitudes para com os seus alunos», sejam raciais, económicas ou outras, «na reação policiticizada da comunidade, os chavões políticos tornam-se tão pouco determinantes como acontece com as teorias sobre o cultivo dos múltiplos poderes da mente»[488]. Há que intervir, rapidamente, para corrigir os erros que afetam os sistemas educativos, mas não sem eles, não contra eles. Sem os destruir será possível fazê-los avançar como oportunidade para os seus membros – alunos, professores, funcionários, administradores – se reassumirem na sua humanidade e agirem para transformar o mundo. Mas há que ter em conta, sempre, as falácias possíveis e as mais habituais:

> Queremos saber mais sobre mestria intelectual. Então decidimos, impensadamente, usar a actuação escolar como a nossa medida para «a» avaliar e prever o «seu» desenvolvimento. Afinal, onde quer que se trate de proeza da inteligência, a actuação escolar é de regra. [...] Que significa a actuação na escola e como é que se relaciona com outras formas de actuação? E quanto à mestria intelectual, que significa «ela»? É singular ou plural, e não poderá a sua real definição depender de um processo subtil em que a cultura seleciona certos traços para os honrar, recompensar e cultivar? [...] Ou, numa perspetiva política, teria a própria atuação escolar sido fraudulentamente manobrada através as escolhas de currículos de forma a legitimar o aparecimento dos «possuidores» enquanto se marginalizavam os «não possuidores»?[489]

4. A vida mental é vivida com os outros

Não parece provável que as sociedades, como as conhecemos, desistam de formar cidadãos adaptados e funcionais e, por extravagante que possa parecer, para cumprir tal objetivo, não bastará a informação que cada sujeito adquire como reportório de conteúdos ou um leque de

---

democrática. É uma sociedade em que uma percentagem cada vez menor da população todos os anos possui uma cada vez maior proporção da riqueza. Como se espera que um país deste tipo comece a desenvolver um sentido de possibilidade entre a sua população?... Temos que parar de pensar na educação como se parasse na porta da escola.» https://www.law.nyu.edu/news/BRUNER, acedido em 21 jan. 21.

[488] Bruner. *Cultura da Educação*, 50.

[489] Bruner. *Actos de Significado*, 42-43.

capacidades instrumentais.[490] É necessário facultar-lhes, com uma intenção de bem comum, um conjunto mais vasto de competências e de habilidades de natureza moral e social, um conhecimento que possa conduzir à sabedoria de modo que esta, na sua racionalidade e formas de diálogo e entendimento, se fortaleça. Nesse sentido, subscrevemos o que refere Niza (2012), como uma espécie de princípio inaugural de um projeto de escola para a democracia, a «instância de socialização» em que se aprende a ser livre pela experiência da liberdade e a participar participando:

> Penso, cada vez com maior convicção, que, se a cultura da democracia no interior das escolas não for ensaiada e desenvolvida desde já, perderemos mais tarde ou mais cedo a própria Democracia. E não será simulando os sistemas de representação da democracia formal nas escolas que alguma vez as crianças e os jovens aprenderão a construí-la. A democracia é um processo direto e dialógico, uma estrutura cooperante de resolução de problemas reais, e não pode, por isso, assentar sistematicamente, num processo diferido. [...] Formar-se é transformar-se. Trata-se de um processo ativo, vital, que decorre da experiência e que não é possível delegar. É certo que não soubemos, ainda, construir uma democracia direta alargada. Mas se aspiramos a uma democracia participada e se a educação decorre de uma responsabilidade social partilhada, a escola que todos sustentamos, como instância de socialização, tem de aprender a corresponder a essa aspiração. Todos sabemos muito pouco de democracia construída em direto. É, porém, esta fragilidade comum a condição mais estimulante para avançarmos, em conjunto, para a construção da democracia nas relações quotidianas dos alunos com os professores. Enquanto não houver, dentro das escolas, uma democracia participativa, continuarão ameaçadas a Democracia e a Escola. Que se faça, então, Futuro a voz de Platão que nos vem tão do passado: «Um espírito livre não pode aprender como escravo».[491]

---

[490] Esta sensibilidade à extravagância é uma circunstância bem real, quando, por exemplo, às crianças e jovens de menores recursos culturais e/ou económicos se lhes oferece uma escolarização simplificada ou tendencialmente prática. Também a forma como se interpreta o insucesso escolar, a desmotivação para aprender na escola, para nela se integrar e, ainda, a leitura que se faz do comportamento disruptivo e das suas causas, para não falar de todas as interpretações que se fazem de competência, capacidade e potencial para aprender.

[491] Sérgio Niza. «Uma escola para a democracia», in António Nóvoa, Francisco Marcelino, F. & Jorge Ramos do Ó, orgs., *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação* (Lisboa, Tinta da China, 2012), 347-348.

Sobretudo quando são fustigadas pelas dificuldades resultantes da globalização[492] – o aumento exponencial das variáveis culturais e políticas e a crescente tentação da homogeneização, da diversidade cultural e das suas problemáticas identitárias, da revolução tecnológica em curso e das desigualdades económicas e sociais que lhe estão, para já, associadas, assim como da incerteza dos valores em que assentam, dos conflitos gerados por estes, nomeadamente as fragilizações dos projetos democráticos a que estamos assistir, como os valores da paz, da justiça, da dignidade da pessoa humana, é expectável que as sociedades recorram à escola para promover, no mínimo, uma cidadania governável e produtiva e apontem as suas metas educativas no sentido de fomentarem um certo grau de discernimento relativamente ao «grau maior ou menor de perentoriedade dos valores em contraste», pelo que:

> É imprescindível uma educação das pessoas e dos grupos sociais em ordem a torná-los capazes de discernirem a apropriabilidade, ou não, de determinados valores decisivos, sobretudo tratando-se de uma sociedade pluralista. Toda a sociedade deveria ser capaz de se responsabilizar pelos valores em causa. A trivialização social da moral ou a frivolidade dos juízos de valor, juntamente com a intoxicação ideológica, são as duas grandes ameaças, hoje, ao desafio dos valores.[493]

Neste contexto, nunca é demais lembrar que a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que ainda vigora em Portugal refere logo nos seus Princípios Gerais (Artigo 2.º):

> 4 – O sistema educativo responde às *necessidades resultantes da realidade social*, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso

---

[492] É mais simples definir, ou identificar a instalação de facto, da globalização como o processo da mundialização dos fluxos de capitais, bens e serviços que, via da operação das multinacionais, promove uma cultura de consumo comum destinada ao crescimento económico infindável. Mais complexo é antever e perceber o que é e o que pode ser/significar um processo social de interação universal/particular dos sistemas simbólicos a que chamamos culturas. Observa-se, de facto, um processo de homogeneização e uniformidade a nível do direito, dos sistemas educativos e dos meios de comunicação social.

[493] J. de la Torre. «Valor», in C. Floristán, *et al*., *Diccionario de Pastoral* (Porto, Editorial Perpétuo Socorro: 1990), 562, pois «na vida atual, os conflitos entre valores multiplicam-se. Os valores da paz, da justiça, da dignidade da pessoa, originam frequentes situações conflituais. Será, então, necessário recorrer a um esforço pessoal de discernimento sobre o grau maior ou menor de perentoriedade dos valores em contraste».

da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de *cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários* e valorizando a dimensão humana do trabalho. 5 – A educação promove *o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista*, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos *capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva*.

É também esta Lei, de resiliência mais do que provada, que se propõe (Artigo 3.º):

l) Contribuir para *desenvolver o espírito e a prática democráticos*, através da adoção de estruturas e processos participativos na definição da política educativa, na administração e gestão do sistema escolar e *na experiência pedagógica quotidiana*, em que se integram todos os intervenientes no processo educativo, em especial os alunos, os docentes e as famílias.[494]

Assim como,

b) Contribuir para a realização do educando, através do *pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania*, preparando-o para uma *reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos* e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
c) Assegurar a *formação cívica e moral dos jovens*.

Para a reflexão com que pretendemos terminar este estudo não precisamos de ir mais longe, nem procurar noutra fonte as linhas de orientação que nos fazem falta para enquadrar o nosso argumento, mas, antes, assim considerar:

- As necessidades *resultantes da realidade social*;
- A formação *de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários*;
- O *desenvolvimento do espírito democrático e pluralista* dos alunos do ensino básico e secundário, para *julgarem com espírito crítico e criativo*

[494] Sublinhado nosso.

o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva;
- O desafio de *desenvolver o espírito e a prática democráticos na experiência pedagógica quotidiana*;
- *Atingir com os alunos o pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania* e ainda contribuir decisivamente para a *formação cívica e moral dos jovens*.

Como já tivemos oportunidade de analisar, o enquadramento legal das Políticas Públicas de Educação, que foram sendo implementadas desde a Lei de Bases do Sistema Educativo, tem sempre considerado como valores e como metas, mais ou menos retoricamente: o progresso social, a democratização da sociedade e do ensino; o acesso à educação para todos; a liberdade de aprender e de ensinar; a entidade nacional e a universalidade europeia; o direito à diferença; a valorização dos saberes e das culturas; o desenvolvimento das capacidades para o trabalho; a «igualdade no acesso aos benefícios da educação»; a «igualdade de oportunidades para ambos os sexos». O artigo 3.º refere ainda um conjunto de objetivos políticos de amplo espectro, a saber:

> g) Descentralizar, desconcentrar e diversificar as estruturas e ações educativas, de modo a proporcionar uma correta adaptação às realidades, um elevado sentido de participação das populações, uma adequada inserção no meio comunitário e níveis de decisão eficientes; h) Contribuir para a correção das assimetrias de desenvolvimento regional e local, devendo incrementar em todas as regiões do País a igualdade no acesso aos benefícios da educação, da cultura e da ciência.

Para o ensino básico preconiza-se a aquisição de uma formação geral comum a todos os portugueses e o desenvolvimento de valores de solidariedade social. As crianças com «necessidades educativas especiais» devem ter condições para o seu desenvolvimento e o «pleno aproveitamento das suas capacidades». Pretende-se também uma educação cívica e moral na devida liberdade de consciência.[495] Para o ensino secundário preconiza-se o «aprofundamento dos elementos fundamentais» da cultura e da compreensão, assim como o «apreço pelos valores permanentes da sociedade»,

---

[495] Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigos 6.º e 7.º.

«contactos e experiências com o mundo do trabalho [...] dinamizando a função inovadora e interventora da escola», «favorecer a orientação e formação profissional dos jovens» e ainda «criar hábitos de trabalho, individual e em grupo» numa lógica de «adaptação à mudança».[496]

Com a legislação mais recente, nomeadamente os *Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55*, de 2018, aos valores no conjunto anteriormente expresso, destacam-se a **inclusão** e a **gestão flexível dos currículos**, mas desta vez, como princípios aglutinadores das Políticas Públicas de Educação. A inclusão surge reforçada na convicção de que é o princípio que, transformado em cultura escolar (relações que estabelece com a sociedade e também as formas culturais que a própria gera), efetivamente garante a educação para todas as crianças e jovens, mostrando que é necessário trabalhar para remover os obstáculos mais permanentes ou ocasionais para a realização da melhor educação possível para cada aluno, o que acontecerá através da abordagem multinível e a gestão e flexibilização do currículo num contexto sistémico de autonomia das escolas. Aquilo que se pretende é, de facto, a colaboração da escola para a construção e o reforço de uma sociedade mais democrática que lhe exige, enquanto organização, uma cultura mais democrática e mais inclusiva.

Nóvoa (1992) sugere que a cultura escolar eficaz[497] se define a partir dos fatores organizacionais básicos, isto é, as variáveis de aprendizagem, autonomia da escola, liderança organizacional, articulação curricular, otimização do tempo, estabilidade profissional, formação do pessoal docente e não docente, participação dos pais, reconhecimento público e apoio das autoridades. Já a sua capacidade de se construir como organização inclusiva depende da política escolar, visão, metas compartidas e princípios para formação integral dos alunos, estratégias de liderança, educação inclusiva, clima relacional, comunidade docente, gestão de recursos físicos e humanos, cooperação escola/família.[498]

---

[496] Lei de Bases do Sistema Educativo, Artigo 9.º

[497] Sabemos que a abordagem das escolas como «escolas eficazes» coloca a sua ênfase no método e identifica os resultados da eficácia com os resultados escolares, ou seja, com os «produtos escolares». O reconhecimento da natureza ativa e interativa dos processos educativos põe em evidência a complexidade do clima escolar, da sua identidade organizacional, portanto, o que há de redutor numa perspetiva de eficácia *stricto sensu*, e no facto de não ter em conta a relação recursos-métodos-resultados. Há que abordar a escola numa perspetiva de fatores de aperfeiçoamento.

[498] António Nóvoa, org., *As organizações escolares em análise* (Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992), cit. apud Manuela Marques, *Cultura organizacional de boas escolas: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula*, Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona

Assumindo este ponto de vista, procuraremos nas páginas seguintes apresentar uma proposta global de educação e ensino que possa atingir as várias dimensões da inclusão, a saber, uma política escolar, uma visão de escola, um conjunto de metas a partilhar pela organização escolar, uns princípios de formação integral dos alunos, uma perspetiva de liderança, assim como elementos de análise e de prática que promovam um clima relacional inclusivo, que mobilizem a comunidade docente, que facilitem a gestão dos recursos humanos e materiais da escola e que favoreçam a relação família/escola. Esta nossa proposta de trabalho visa articular a *misericórdia como categoria de análise e de referência para as Políticas Públicas de Educação* com a *problemática da educação do cidadão democrata* no contexto de uma escola pautada pela *inclusão* (tal como proposta pela legislação em vigor), aproveitando as oportunidades da autonomização e as possibilidades de operacionalização de um currículo flexível.

5. O saber é um processo

Como tivemos a oportunidade de explorar, a preocupação de John Dewey com a manutenção e florescimento das sociedades democratas, de que nos sentimos depositárias, não encontrou solução no aperfeiçoamento direto das instituições democráticas, mas na formação do cidadão democrata. Nas últimas décadas, e em países com uma tradição arreigada de participação comunitária, tem-se observado um declínio na participação dos cidadãos em atividades de natureza cívica, podendo, mesmo, comprometer o futuro e a qualidade das democracias participativas.[499]

---

de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, 2013, 26-27. http://hdl.handle.net/10437/5399, consultado em 15 de março de 2021.

499 São muito interessantes os dados recolhidos no final da década de 80 do século passado, pelo inquérito «People for the American Way» (1989), indicava cinco razões principais para tal acontecer, pelo menos entre os mais jovens. A primeira razão é a falta de tempo. Os alunos de escolas básicas e secundárias, mas também universitários, queixam-se de terem demasiadas solicitações, tais como competir para ter boas notas, muitas atividades extraescolares, que podem ser de lazer, mas também trabalho remunerado, compromissos desportivos e obrigações familiares, como cuidar dos irmãos mais novos. Uma segunda razão, frequentemente citada, é a falta de encorajamento parental. Quando os próprios pais não têm hábitos, ou tempo, para se dedicarem a tarefas de voluntariado, aos filhos faltam os modelos de que necessitariam para sentirem motivação intrínseca para se comprometer com a ação social, o voluntariado e a vida das comunidades de referência. Mas, muitas vezes é pedida aos adolescentes e jovens a participação em atividades que estão totalmente para além da sua experiência e que lhes são, portanto, estranhas. De acordo com alguns especialistas, no

Morris Janowitz (1983), num estuduo seminal, sugeriu que a razão pela qual os jovens estão relutantes em servir a comunidade se prende com o facto de estarem condicionados a funcionar no estreito contexto dos seus interesses imediatos. Percecionam o serviço comunitário como contrário às suas metas económicas pessoais e como um âmbito de ação restritivo que interfere com a sua própria busca de prazer pessoal. Neste sentido, uma educação claramente orientada para a ação social e o voluntariado pode operar positivamente no sentido de reafirmar a crença, nos jovens, de que os seus interesses pessoais estão dependentes, na sua formulação e realização, de interesses sociais mais amplos e que quem serve a sua comunidade se serve a si mesmo.[500]

É nesta linha de motivação educativa que (re)surgiu a **educação pelo serviço**, procurando desenvolver um amplo conjunto de competências intelectuais, sociais e sociopolíticas, envolvendo os alunos – em escolas básicas e secundárias e de ensino superior – em atividades de voluntariado e serviço ao próximo, realizadas de um modo não adicional às suas aulas e atividades curriculares, mas em estreita ligação com estas.[501]

Trata-se de uma forma de **educação experiencial** que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista das referidas competências sociais, morais, ou intelectuais, como da aplicação de determinados conteúdos curriculares, tanto de índole humanística como científicos. Esta pedagogia assenta na visão de Dewey quanto à

---

entanto, talvez a principal razão pela qual eles não se envolvem é a fraca probabilidade de para isso serem solicitados. Assume-se, incorretamente, que os mais jovens não querem, ou não sabem, participar responsavelmente em atividades de natureza social e voluntariado, pelo que não chegamos a convidá-los ou a organizar as ditas experiências.
As outras duas razões identificadas neste estudo envolviam a perceção de que os jovens têm da democracia. Muitos jovens norte-americanos, população de onde foi retirada a amostra analisada, não compreendiam as suas obrigações de cidadania numa sociedade democrática. Conscientes das liberdades e dos seus direitos individuais, tendiam a ignorar os seus deveres. Certamente esta não é uma situação exclusiva dos jovens americanos, mas dos europeus e, naturalmente, dos portugueses. Finalmente, muitos jovens têm pouca fé nas instituições políticas e nos respetivos líderes e na sua capacidade de promover mudanças positivas na sociedade, em particular, nas áreas que afetam mais diretamente a vida dos jovens. *People for the American Way. Democracy's next generation: a study of youth and teachers* (Washington, DC: People for the American Way, 1989), 51-97. ED 324 253

[500] Morris Janowitz. *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness* (Chicago: The University of Chicago Press, 1983), cit. apud B. Garman, *Civic Education Through Service Learning*, 1995, Eric Digest. https://www.ericdigests.org/1996-3/service.htm, consultado em 17 de março de 2021.

[501] Muitas vezes, decorrem especificamente a partir das disciplinas curriculares, mas também dão corpo e estrutura a áreas interdisciplinares, como a Educação Cívica ou Educação para a Cidadania.

necessidade de desenvolver a relação íntima entre educação e experiência de vida, mas também de promover a relação entre as escolas e as comunidades democráticas. Os proponentes da **aprendizagem pelo serviço** creem que, se os alunos tiverem oportunidade de participar, acabarão por compreender melhor que a cidadania requer um equilíbrio entre o dar e o receber. Talvez aprendam, também, a apreciar a democracia como um compacto de pessoas em que os membros da sociedade tomam, mutuamente, cuidado uns com os outros, promovendo ativamente o bem comum e o fortalecimento das sociedades na sua coesão, resiliência e processos de democratização.

Pela forma como os conteúdos curriculares são trabalhados, os alunos não só trabalham cooperativamente em equipas de investigação, como se treinam nas competências de debate e de análise racional dos dados em presença, relevantes nos processos democráticos, aprendem a lidar com a diversidade de pontos de vista e a analisar as condições de vida e de existência social e política das suas comunidades. As dimensões de reflexão e de celebração da aprendizagem pelo serviço acrescentam dimensões cruciais à estruturação da avaliação formativa e à recuperação do sentido social do trabalho e intelectual e escolar, facultando aos alunos uma perceção clara dos processos de construção social e individual do conhecimento e a verificação das consequências da aplicação de decisões tomadas e implementadas.

6. Construir a Aprendizagem através da prestação de Serviço comunitário relevante

O raciocínio que está subjacente aos modelos de ensino que enfatizam os processos democráticos aponta para um sucesso pedagógico em que o sucesso consiste em bem persuadir – organizada e racionalmente – os alunos a inquirir sobre a natureza das suas experiências e a desenvolver o seu próprio ponto de vista sobre o mundo. Assumem, pois, e diretamente, que o produto de qualquer experiência educativa não é, nem deve ser, completamente previsível, baseando-se numa **conceção curricular de flexibilização pela prática pedagógica**: o currículo comum é uma orientação geral que será interpretada pelos grupos de trabalho – professores e alunos – a partir da leitura da realidade circundante.

Assim, é impossível prever como os alunos enfrentarão as situações ou resolverão qualquer problema particular. No contexto de um currículo, significa que não conhecerão a disciplina exatamente como ela é conhecida por outros, pelos «especialistas», pelos professores, mas que ao serem expostos a essa forma específica de interpretar a realidade, poderão criar conceitos enraizados nessa disciplina, mas não formatados por esta.[502]

Quando comparada com outras formas de aprendizagem experiencial, como os estágios, as visitas de estudo, o mentorado e, em geral, os modelos educativos cooperativos e centrados no aluno, a aprendizagem pelo serviço é similar a estes no sentido em que também é um modelo de educação «**centrada no aluno**» quanto atribui a este o protagonismo do seu próprio processo de construção do conhecimento.

A diferença crítica da aprendizagem pelo serviço é que esta coloca a ênfase tanto na aprendizagem que o aluno faz diretamente, como na aprendizagem do que significa responder às necessidades da comunidade que, de outra maneira, estariam omissas da vida da escola, perseguindo um amplo campo de competências intelectuais, morais, sociais e cívicas, estas últimas, escassamente presentes na educação escolar da transmissão de conhecimentos salvo nas várias formas conhecidas de doutrinação. Neste sentido, é simultaneamente uma educação «**centrada na comunidade**» que aprecia a relevância do aluno sem se rever num projeto individualista e que percebe que ele ou ela vêm de algum *ethos* cultural e a ele devem regressar, fornecendo-lhe não só os meios (*logos*) de melhor se adaptar à escola e à sua comunidade de origem, com a motivação para a intervenção

---

[502] Pode, e deve, estar em total acordo com os planos curriculares e os conteúdos das disciplinas que a promovem. Naturalmente, os professores devem estar atentos à proposta de Bruner no sentido de compreenderem a estrutura epistemológica da disciplina em causa e de interpretarem com mestria os conteúdos a partir da relevância que terão em ajudar os alunos a compreender essa estrutura ou as suas ideias-chave. Ao advogar a necessidade de envolvimento ativo dos alunos no processo de aprendizagem e que a verdadeira aprendizagem vem da descoberta pessoal, a leitura e interpretação do currículo deve ter em conta que a pedagogia consiste em ajudar o aluno a dominar um problema que vai para além do seu nível conceptual atual (através da assistência de um tutor que fornece um apoio conceptual – *um andaime* – que o leva a um nível de compreensão mais avançado) e, para tal, as escolhas curriculares devem ser feitas a partir dos critérios de Economia (quantidade e n.º de conceitos (aula, UL), clarificação do que é complexo, não complicando o que é simples) e de Poder (apresentar conceitos poderosos – *básicos, estruturantes* – de forma lógica e clara). Estes conceitos básicos e estruturantes garantem a preservação da aprendizagem no tempo, a facilitação da transferência do conhecimento, a sua utilização no futuro.

(*pathos*) quer numa quer noutra, de colaborar no seu desenvolvimento e humanização.[503]

Para que tal aconteça, os objetivos das disciplinas são associados, do ponto de vista do desenvolvimento curricular e das planificações anuais, a **atividades significativas** que se apoiam numa filosofia pedagógica de serviço. Como retorno deste esforço, as experiências de serviço são trazidas para a sala de aula para enformar o diálogo académico dos alunos e a evolução da sua compreensão dos vários conteúdos. E como os alunos trabalham com problemas reais, e complexos, que requerem um **contributo cooperativo** de todos (alunos, professores, lideranças pedagógicas e comunidade) a aprendizagem torna-se mais relevante e, simultaneamente, ensina, aprofunda e treina competências sociais, a capacidade analítica, a responsabilidade ética e cívica, a autoeficácia, providenciando, ainda, experiências que podem ser cruciais para o desenvolvimento de carreira e a estruturação de uma identidade vocacional.

Através do **envolvimento comunitário**, a aprendizagem pelo serviço apela à implicação de diversas instituições, públicas e privadas, integradas nas comunidades, que não só recebem os alunos cooperantes como os acompanham e patrocinam. Esta proximidade com organizações diferentes da escola é, em si, uma estratégia educativa eficaz, pois aumenta o contacto da escola com a comunidade e o «mundo real», assim como contribui para o desenvolvimento global e o amadurecimento dos alunos. Como pedagogia, é um desafio que se coloca à escola, a partir da própria escola, dos seus professores e alunos, para contornar ou suprir o ensino centrado na exposição de lições, mas, também, combate a escola «centrada em si mesma», isolada da realidade, empobrecida pela escassez dos seus recursos humanos e materiais.[504]

---

[503] Esquecemo-nos com frequência quanta massa cinzenta está concentrada numa escola e que efeitos positivos teria esta sobre a comunidade se para ela estivesse disponível. Do mesmo modo, os recursos de uma comunidade deveriam estar disponíveis para facultar e facilitar a educação integral dos seus membros mais jovens e mais carentes (por vezes, também, tão profundamente carenciados que a escola, por si mesma, não poderá fazer a verdadeira diferença), ajudando-os a contactar com a realidade, a alargar horizontes, a conhecer e a entender, pela observação direta, pelo questionamento e o diálogo, e pela ação, a refletir sobre o mundo e o seu lugar neste, facilitando-se assim não só a aquisição da cultura e dos instrumentos de integração social mínima, mas as competências complexas necessárias à reflexão, à participação e transformação da realidade segundo os princípios da democracia e do bem comum.

[504] Grande parte desta nova riqueza advém da necessidade de os alunos participarem no desenvolvimento dos seus próprios objetivos de aprendizagem e se confrontarem com a vida real, num modo de encarar o ensino e a aprendizagem que desafia eficazmente as suas assunções

Esta pedagogia requer que a escola aprenda a partilhar o seu poder com outras instituições, organizacionalmente diferenciadas e potencialmente mais maduras e complexas, descreve-se comummente como um ciclo contínuo de aprendizagem, orientado para o desenvolvimento do sentido e do pensamento compreensivo através de: experiências concretas, observação reflexiva de situações e processos, conceptualização abstrata, resolução de problemas e experimentação ativa em projetos que são coordenados entre a escola e a comunidade, integrados no currículo e desenhados para suportar, sobretudo, a educação cívica e moral. Então, ao «abrir» a escola para forjar «mentes abertas» nos alunos por via da cooperação na resolução de problemas reais, nasce um novo «**clima relacional**» nas salas de aula, entre os professores e de todos com a liderança. Assim, pelas características próprias da Pedagogia do Serviço, que desenvolveremos de seguida, surge

> ancorada no melhor da reflexão filosófica, política e científica sobre a escola, os alunos e os professores – encontrando eco nos esforços de democratização e participação societal e combinado harmoniosamente os princípios cognitivistas com as teorias humanistas do desenvolvimento da personalidade – tem muito a oferecer à Escola e à sociedade, e de um modo acessível aos professores, às famílias, às comunidades educativas e às comunidades envolventes.[505]

Arends (2008) sintetizou eficazmente as metas que a escola persegue nestas primeiras décadas do século XXI, ao indicar a educação para uma sociedade multicultural e o ensino para a construção do significado, a aprendizagem ativa, a responsabilidade, a escolha, de acordo com as novas perspetivas sobre aptidões e num contexto de evolução e tecnológica.[506] E refere que, enquanto os cidadãos que convivem nas sociedades

---

e o pensamento crítico, conseguindo também reformular a sua representação do que é a escola e para que serve a aprendizagem escolar.

[505] Cristina Sá Carvalho. «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação», *Pastoral Catequética*, 41 (2018), 49-118. Posteriormente desenvolvido em «O Serviço como Pedagogia: Uma Experiência de Desenvolvimento Moral e Educação para a Cidadania para o Ensino Básico e Secundário», 2023; «Democratizar a Sociedade: o Potencial Transformador da Pedagogia do Serviço na Escola Básica e Secundária», 2024. Os textos «Integridade e formação para a liderança», de 2024, e «Formar os Professores para um Estilo Transformativo de Educação para a Paz», de 2025, continuam a desenvolver a problemática da educação para a democracia.

[506] Cf. Arends. *Aprender a Ensinar*, 8.

diversificadas e complexas, como as nossas, esperam da escola grande número de objetivos diferentes, há funções que são mais ou menos inerentes à escola, como «ensinar competências académicas básicas, aumentar a autoestima dos alunos, preparar os alunos para a universidade, promover a compreensão global, preparar os alunos para o mundo do trabalho, transmitir a herança cultural». Para poderem lidar com metas tão complexas, adverte que os professores devem «concentrar-se nas finalidades do ensino. [...] a principal finalidade do ensino é *ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados*».[507] Tal não significa negar os demais fins da educação, nem os secundarizar, mas verificar como as demais finalidades decorrem desta, pois esta finalidade principal parte de duas premissas subjacentes, muito relevantes no atual panorama cultural e político:

> a primeira, é a perspetiva contemporânea de que o conhecimento não é completamente fixo e transmissível, mas é algo que todos os indivíduos, alunos e adultos, devem construir ativamente através de experiências sociais e pessoais. A segunda é a ideia de que a coisa mais que todos os alunos devem aprender é como aprender.[508]

Assim, foi com a preocupação de facultar um ensino – e uma experiência escolar – que promova o ***desenvolvimento integral dos alunos*** e em dotar a escola e a sociedade de ***melhores condições de convivência***, que teve início o trabalho pedagógico que hoje conhecemos como aprendizagem pelo serviço.[509] Numa linha de pensamento pedagógico que já antecipava

---

[507] Joyce & Weil (2000) salientam que o modo como o ensino é conduzido tem um largo impacto nas habilidades dos estudantes se educarem a si mesmos. Os professores bem-sucedidos não são simplesmente carismáticos e persuasivos comunicadores, são profissionais capazes de ligar os alunos a robustas tarefas cognitivas e sociais e ensinam-lhes modos de as usar produtivamente. O mesmo princípio se aplica às escolas: as boas escolas ensinam os alunos a aprender. Mais, ensinar torna-se mais efetivo quando os alunos progridem nessas escolas porque, de ano para ano, os alunos foram ensinados a ser aprendentes mais fortes. Ao medir a qualidade dos vários modelos de ensino não só se deve considerar como atingem os objetivos específicos para os quais se direcionam (por exemplo, autoestima, competências sociais, informação, ideias, criatividade) mas deve considerar-se a forma como aumentam a habilidade de aprender, que é a sua meta fundamental. Cf. Joyce & Weil, Models of Teaching, 6-7.

[508] Arends. *Aprender a Ensinar*, 17.

[509] A aprendizagem do serviço, apesar da sua notável especificidade e complexidade, tem afinidades com áreas do trabalho que reconhecemos em muitas escolas. A educação para a cidadania; o cuidado com alunos em situação de risco ou com necessidades educativas especiais; a educação religiosa e/ou moral e os seus valores; a educação para a paz; a integração de alunos vindos de outras culturas; o desenvolvimento comunitário; as preocupações com a

as finalidades sintetizadas por Arends, o termo «Aprendizagem do Serviço» (ApS) surgiu em 1967, com Robert Sigmon e William Ramsey, membros do *Regional Board of Education*, nos Estados Unidos da América.[510] A literatura especializada refere que a primeira experiência de ApS surgiu em 1915, nos Estados Unidos da América, com os *Appalachian Folk Schools*, quando se integraram conteúdos de aprendizagem, atividades de trabalho e serviço social com uma intenção pedagógica.

6.1. Sobre a Cooperação

Até ao nível das políticas transnacionais de educação, nomeadamente as propostas pela OCDE, parece haver uma preocupação, consistente no tempo, em encontrar soluções para fazer os próprios sistemas educativos progredir no sentido de adotarem metodologias de inovação que se baseiam numa aprendizagem cooperativa[511] apesar de as suas finalidades se orientarem para a promoção do capital humano, o desenvolvimento

---

educação para o desenvolvimento e a sustentabilidade; a educação para o desenvolvimento e a solidariedade; o contributo do trabalho intelectual e prático para o desenvolvimento das competências transversais aos currículos; a educação para a cidadania global e a luta contra as assimetrias que a globalização provoca; a educação vocacional, entre outras.

[510] Timothy K. Stanton. «Liberal arts, experiential learning and public service: Necessary ingredients for socially responsible undergraduate education», *Journal of Cooperative Education*, 27, 2 (1991), 55-68.

[511] A este respeito podemos indicar os esforços da OCDE ao motivar a inovação em educação a partir de modelos mais cooperativos, definindo Princípios como os 7+3, a saber: 1. Reconhecer os aprendentes (*learners*) como participantes, encorajando a sua atividade e desenvolver neles uma compreensão de si como aprendentes ativos; 2. Fundamentar o ambiente de aprendizagem na natureza social da aprendizagem e ativamente encorajar aprendentes cooperativos bem organizados; 3. Os «profissionais da aprendizagem» (vulgo, docentes) estão altamente sintonizados com as motivações dos aprendentes e o papel das suas emoções no sucesso (*achievement*). 4. O meio de aprendizagem é «*acutely*» sensível às diferenças individuais, incluindo o conhecimento prévio. 5. O meio de aprendizagem planeia programas exigentes, mas sem excesso. 6. O meio de aprendizagem opera com clareza de expectativas e aplica estratégias de avaliação consistentes com estas; enfatiza fortemente o *feedback* formativo para apoiar a aprendizagem. A estes Princípios adicionam-se outros três, orientados para a inovação: Inovar o núcleo pedagógico do ambiente de aprendizagem; Tornar a escola uma «organização formativa» com forte liderança constantemente informada pelas evidências sobre o sucesso e as estratégias e inovações usadas; Abrir-se a partenariados trabalhando com as famílias e as comunidades, instituições de ensino superior, culturais, meios de comunicação social, empresas e outros ambientes de aprendizagem que diretamente formatam o núcleo pedagógico e de liderança na aprendizagem. Alguns destes princípios lembram os de Bruner, mas parecem despidos do seu brilhante humanismo. Cf. OECD, *The OCDE Handbook for Innovative Learning Environments* (Paris: OECD Publishing, 2017).

económico competitivo e as sugestão/imposição de políticas de educação baseadas na evidência.[512]

Conhece-se há bastante tempo que a utilização da investigação realizada em grupo favorece o comportamento cooperativo[513] e reduz a tensão competitiva dos alunos, mesmo em ambientes interétnicos. Tem-se verificado que a sinergia criada – estar ligado a alguém – gera mais motivação para a aprendizagem do que os ambientes competitivos e a motivação é mais intrínseca (desejo de saber) do que a forjada pelo desejo de uma nota.[514]

A investigação tem mostrado que a cooperação também aumenta os sentimentos positivos entre pares, reduzindo a alienação e o isolamento, construindo relações e providenciando perspetivas afirmativas de outras pessoas. Também se verificou que influencia a tolerância e a aceitação de alunos com necessidades especiais e promove as relações entre todos os participantes. Do mesmo modo, porque favorece o autoconhecimento e o reconhecimento da própria valia, aumenta a autoestima principalmente pela promoção de sentimentos de respeito e de cuidado pelas outras pessoas.[515]

---

[512] De resto, o Centre for Educational Research and Innovation da OCDE também promoveu alguma informação sobre a aprendizagem pelo serviço no contexto de uma coletânea de textos assinados por especialistas no domínio das teorias da aprendizagem, nomeadamente o volume Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, eds., *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide from the Innovative Environments Project* (Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 2012). Neste volume são tratados, por investigadores reconhecidos, a aprendizagem cooperativa, a investigação em grupo e a aprendizagem pelo serviço.

[513] Díaz-Aguado, que tem trabalhado a intervenção em contextos escolares com problemas de violência, refere que «a aprendizagem cooperativa é reconhecida como uma das principais inovações tanto para favorecer a consecução de importantes objetivos educativos como para dar uma resposta adequada às exigências que surgem em contextos heterogéneos, para os quais pode ser considerada insubstituível». Cit. apud Leonor Prieto Navarro, *El aprendizaje cooperativo* (Madrid: Editorial PPC, 2011), 16.

[514] A este nível destaca-se o trabalho de Shlomo Sharan, da Universidade de Telavive: a aprendizagem cooperativa melhora o rendimento académico em parte porque causa uma orientação motivacional de externa para interna e os alunos tornam-se mais interessados na aprendizagem do que nas recompensas externas [S. Sharan & A. Shaulov, «Cooperative learning motivation to learn, and academic achievement», in S. Sharan, ed., *Cooperative learning: Theory and research* (New York: Praeger, 1990), 173-202.]. Sharam tem estudado a investigação em grupo *per se* mas combinando atividades e dinâmicas sociais complexas, mostrando que forja um clima cooperativo mais amplo, motivando os alunos para interagir entre si e para trabalhar. Teorizou que maior complexidade social também promovia o sucesso em objetivos de aprendizagem mais complexos e confirmou ambas as hipóteses.

[515] Robert E. Slavin. *Educational Psychology. Theory and Practice* (Boston: Allyn and Bacon, 1997), 284-290. Robert E. Slavin, «Co-operative learning: what makes group-work work?»

Não menos importante, a aprendizagem cooperativa favorece cumulativamente a capacidade de trabalhar, em conjunto e produtivamente, numa tarefa longa e complexa, mantendo os alunos conectados com as tarefas através da interação com os colegas. Este efeito é explicado pela complexidade social e cognitiva gerada, sendo que a aprendizagem dos conteúdos é igualmente mais rica do que a conseguida através do trabalho individual já que, quando os alunos aprendem uns com os outros, recebem também mais ajuda. Uma melhor aceitação dos colegas com dificuldades de aprendizagem é atingida pela promoção das competências de relacionamento social.[516]

No âmbito dos modelos de ensino cooperativos vamos encontrar também a **discussão em sala de aula**, que favorece o desenvolvimento de competências de comunicação e processos de pensamento (lógica, análise e síntese), uma melhor compreensão de conceitos, o pensamento crítico e o envolvimento e compromisso com as conclusões, através do diálogo num ambiente que treina o respeito e a dignificação de todos.

Por seu lado, a **aprendizagem através da resolução de problemas**, método que pode ser usado num contexto cooperativo, favorece o desenvolvimento de competências de pesquisa e de resolução de problemas, os comportamentos e as competências sociais associados a papéis de adulto e as competências de aprendizagem autónoma e independente.

Como aprofundaremos mais adiante, a diferença crítica da educação pelo serviço é que esta coloca a ênfase tanto na aprendizagem que o aluno faz diretamente, como na aprendizagem do que significa responder às

---

in Dumont, Istance, Benavides, eds., *The Nature of Learning*, 161-178. Slavin, que é um defensor da eficácia da escola, não só coloca as estratégias de cooperação no âmbito da abordagem cognitivista da aprendizagem e do ensino como indica que a via da eficácia reside, em grande parte, na melhoria dos procedimentos de gestão de sala de aula.

516 No quadro teórico em que, pela fundamentação empírica da aprendizagem cooperativa, o estudo da cognição social fornece o contributo científico necessário à Pedagogia do Serviço, a fim de demonstrar que esta pode garantir o sucesso académico, podemos encontrar contributos dos sociocognitivistas, como anteriormente invocado, a saber: D. J. Bearison, «New directions in Studies of Social Interaction and Cognitive Growth», in Felicisima C. Serafica, ed., *Social-Cognitive Development in Context* (London: Psychology Press, 1982), 199-221; P. L. Berger & T. Luckman, *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge* (London: Penguin Books, 1991); William Damon, «The nature of social-cognitive change in the developing child», in W.S. Overton, ed., *The Relationship between social and cognitive development* (Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1983), 103-141; B. Rogoff, *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context* (New York: Oxford University Press; 1990); James V. Wertsch, *Voices in the mind: A sociocultural approach to mediated action* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991). E Vygotsky, naturalmente, que já invocámos como estando no princípio do «verbo».

necessidades da comunidade que, de outra maneira, estariam omissas da vida da escola. E como os alunos trabalham com problemas reais, a aprendizagem torna-se mais relevante e, simultaneamente, ensina, aprofunda e treina competências sociais, a capacidade analítica, a responsabilidade ética e cívica, a autoeficácia, providenciando, ainda, experiências que podem ser cruciais para a estruturação de uma identidade vocacional. Grande parte da sua riqueza advém da necessidade de os alunos participarem no desenvolvimento dos seus próprios objetivos de aprendizagem e se confrontarem com a vida real, num modo de encarar o ensino e a aprendizagem que desafia eficazmente as suas assunções e o pensamento crítico. Podemos observar que

> nas escolas de todo o país já há muito que – pela bondade e pela criatividade dos seus professores, preocupados com o bem dos alunos – se ensaiam estratégias e projetos que se aproximam da *Pedagogia do Serviço* e, mais geralmente, da aplicação pontual ou mais extensiva, das pedagogias cooperativas. Apesar de todo este esforço, essas não são as escolhas dominantes na hora de planificar e, no entanto, o Mundo move-se e parece encaminhar-se para uma conflitualidade crescente, para a marginalização de milhões de pessoas, para a radicalização política e religiosa, para a indiferença com que se tratam as periferias, para a miséria deixada pelas guerras, os desastres «naturais» e a crise económica, para o aumento escandaloso das desigualdades no acesso aos bens de primeira necessidade, ao alojamento, ao emprego, à saúde, à comunicação, à cultura.[517]

6.2. Sob a égide do Serviço, a Cooperação acolhe a Misericórdia na Escola

Ao longo deste trabalho temos tratado a questão da formação do cidadão democrata para a sociedade em que vivemos – também através da análise das políticas públicas de educação nas áreas do currículo, da autonomia das escolas, da avaliação e do perfil do aluno – um cidadão que não só deve viver neste mundo, atravessado pelas suas muitas divisões,

---

[517] Carvalho, Cristina Sá. «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, 41 (2018), 51-52.

desigualdades, violência crescente, nacionalismos e tribalismos exacerbados, mas que, à luz dos princípios democráticos, deve procurar contribuir para a sua melhoria. Como instrumento de avaliação e como horizonte de transformação social procurámos encontrar algumas respostas no pensamento do Papa Francisco, a partir do conceito de misericórdia, como a categoria política que melhor pode obviar à fragilização das sociedades democráticas, ao ataque às suas instituições e à rutura entre grupos e entre indivíduos que crescentemente ameaçam essa democracia.

A **misericórdia** supõe que a vida dos cidadãos nas sociedades democráticas deve integrar preferencialmente uma perspetiva da vida comum que, através da **amizade social**, «se coloca ao serviço concreto da justiça, do direito e da paz» e «mostra o sentido e a bondade na nossa vida», iluminando-a. Assim valoriza «a riqueza das relações humanas, a sua capacidade de perdurarem, serem fiáveis, enriquecerem a vida comum», sem afastamento do mundo nem se alheando do esforço concreto dos homens e das mulheres de hoje. A «arquitetura das relações humanas» torna-se serviço ao bem comum que ajuda a construir as sociedades «de modo que caminhem para um futuro de esperança». Sem essa amizade social,

> nada poderia manter verdadeiramente unidos os homens: a unidade entre eles seria concebível apenas enquanto fundada sobre a utilidade, a conjugação dos interesses, o medo, mas não sobre a beleza de viverem juntos, nem sobre a alegria que a simples presença do outro pode gerar.[518]

---

[518] Francisco, Papa. Carta encíclica *Lumen Fidei*, (29 de junho de 2013), 51: AAS 105 (2013), 555-596. É preciso referir que o Papa formula assim a sua conceção de relações humanas «ótimas» na referência à fé, pois, «quando o homem pensa que, afastando-se de Deus, encontrar-se-á a si mesmo, a sua existência fracassa» (N.19). E também porque a fé se liga à verdade e sem esta não há progresso e «lembrar esta ligação da fé com a verdade é hoje mais necessário do que nunca, precisamente por causa da crise de verdade em que vivemos» (N. 25). Do ponto de vista da operacionalização pedagógica tomámos como referência John Dewey e a forma como este entendia a educação como instrumento da democratização das sociedades, precisamente através de uma metodologia escolar direcionada para a formação de cidadãos democratas que combina a aplicação de uma elevada qualidade científica no estudo dos currículos com o entendimento da sala de aula como uma pequena sociedade em que as relações entre pares fornecem os meios para os alunos ensaiarem entre si uma vida de participação cívica e política. Hoje, com o progresso da investigação psicológica e pedagógica que Dewey defendia para a formulação de políticas educativas, encontramos em Jerome Bruner, e nas pedagogias cooperativas, um contributo atualizado no sentido de ajudar as escolas a duplamente promover a democracia: através da formação de cidadãos democratas e como mecanismo de favorecimento da inclusão e da equidade educativas.

São muitas as possibilidades de otimizar a educação para as sociedades modernas[519], globalizadas, através da generalização das pedagogias cooperativas, com a vantagem de estas ainda nos ajudarem – pela sua base científica, tal como propunham Dewey e Bruner – a reduzir o hiato ideológico que tem estado presente na dicotomia direita/esquerda nas escolhas políticas para a educação. De facto, mesmo quando parecem promover a folga nos indicadores de «qualidade» escolhidos por cada um dos campos em contenda, continuamos sem encontrar os efeitos desejáveis para uma melhor vida em comum. Mas, a Escola pode sempre ser um local de Formação da Pessoa, de Construção do Futuro, de Criação lúcida da Esperança, de Experiência do Convívio e do Respeito, de Alegria na

---

519 Podemos, por exemplo, ter em conta os Princípios enunciados pela APA na sua versão atualmente disponível. 1. As crenças ou perceções dos alunos sobre inteligência e competência afetam o seu funcionamento cognitivo e a sua aprendizagem. 2. O que os alunos já sabem afeta a sua aprendizagem. 3. O desenvolvimento cognitivo dos alunos e a aprendizagem não são limitados por fases gerais de desenvolvimento. 4. A aprendizagem baseia-se no contexto, pelo que a generalização da aprendizagem para novos contextos não é espontânea, mas precisa de ser facilitada. 5. A aquisição de conhecimentos e competências a longo prazo depende, em grande medida, da prática. 6. O *feedback* claro, explicativo e oportuno aos alunos é importante para a aprendizagem. 7. A autorregulação dos alunos auxilia na aprendizagem e as capacidades de autorregulação podem ser ensinadas. 8. A criatividade dos alunos pode ser fomentada. 9. Os alunos tendem a gostar de aprender e a ter um melhor desempenho quando estão mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente. 10. Os alunos persistem diante de tarefas desafiantes e processam informação mais profundamente quando adotam objetivos de mestria ao invés de objetivos de desempenho. 11. As expectativas dos professores sobre os seus alunos afetam as oportunidades de aprendizagem dos alunos, a sua motivação e os seus resultados de aprendizagem. 12. Estabelecer objetivos de curto prazo (proximais), específicos e moderadamente desafiadores aumenta mais a motivação do que estabelecer objetivos de longo prazo (distais), gerais e excessivamente desafiadores. 13. A aprendizagem acontece dentro de múltiplos contextos sociais. 14. As relações interpessoais e a comunicação são fundamentais tanto para o processo de ensino-aprendizagem como para o desenvolvimento socioemocional dos alunos. 15. O bem-estar emocional influencia o desempenho educativo, a aprendizagem e o desenvolvimento. 16. As expectativas sobre o comportamento em sala de aula são aprendidas e podem ser ensinadas utilizando princípios comportamentais comprovados de ensino eficaz em sala de aula. 17. A gestão eficaz da sala de aula baseia-se em (a) criar e comunicar expectativas elevadas, (b) promover relações positivas de forma consistente e (c) proporcionar um nível elevado de apoio ao aluno. 18. As avaliações formativas e sumativas são igualmente importantes e úteis, mas requerem abordagens e interpretações diferentes. 19. As competências, conhecimentos e capacidades dos alunos são mais bem medidas através de processos de avaliação baseados na ciência psicológica, com padrões bem definidos de qualidade e justiça. 20. Fazer sentido dos dados de avaliação depende de uma interpretação clara, apropriada e justa. American Psychological Association (APA), *Coligação para a Psicologia nas Escolas e na Educação. (2015). Os 20 Princípios Mais Importantes da Psicologia para o Ensino e a Aprendizagem, desde o Pré-Escolar ao Secundário*. Consultado em http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf, 12 de março de 2021.

Partilha, de Aceitação das Diferenças, de Esforço na Descoberta, de Vida Democrática, de Dignidade[520].

Assim, o que significa educar para a democracia, educar o cidadão democrata? Nos currículos que examinámos neste trabalho, encontrámos várias propostas de Educação para a Cidadania num país que a Constituição Portuguesa define como «uma República soberana, baseada na dignidade da pessoa humana e na vontade popular e empenhada na construção de uma sociedade livre, justa e solidária» (artigo 1.º). Os valores democratas estão sempre presentes, pois

> a República Portuguesa é um Estado de direito democrático, baseado na soberania popular, no pluralismo de expressão e organização política democráticas, no respeito e na garantia de efetivação dos direitos e liberdades fundamentais e na separação e interdependência de poderes, visando a realização da democracia económica, social e cultural e o aprofundamento da democracia participativa (artigo 2.º),

mesmo quando as várias políticas públicas variam na sua conceção, dividindo-se essencialmente numa perspetiva global, transversal ou numa perspetiva disciplinar.[521] O Acordo da UNESCO (1994) refere – com uma acuidade muito pertinente mas as habituais dificuldades de implementação – que os países membros farão um «esforço firme» para: «basear a educação em princípios e métodos» que «estejam determinados a promover a paz, os direitos humanos e a democracia»; a estabelecer uma atmosfera nas escolas que contribua para o sucesso educativo, o entendimento internacional, a tolerância, o respeito pelos direitos humanos e a aprendizagem sobre a riqueza das identidades culturais; a agir para eliminar dos sistemas educativos toda a discriminação; a melhorar as condições educativas no sentido de promover cidadãos «responsáveis, abertos» e «prevenir conflitos ou resolvê-los por meios não violentos»; a educar cidadãos «responsáveis comprometidos com a paz, os direitos humanos, a democracia

---

[520] Sá Carvalho. «Pedagogia do Serviço», 62.

[521] Em todo o caso, os resultados parecem ter ficado aquém das expectativas, logo ao nível da sua implementação, e a educação para a cidadania persiste numa das retóricas da educação portuguesa.

e o desenvolvimento sustentável»; e que as necessárias adaptações constitucionais serão levadas a cabo.[522]

Mas se a vida na escola tem uma dimensão individual e outra institucional, o comportamento dos sujeitos está condicionado pelas práticas e pelas políticas que se estabelecem na instituição escolar, do mesmo modo que, um dia da sua vida adulta, as instituições serão mais ou menos democráticas conforme atuam, escolhem e se comprometem os cidadãos que as fazem, nem que seja pela sua indiferença, ausência ou negação. E a **educação democrática** tem dois sentidos, a educação para a democracia e a experiência ou o exercício da mesma numa instituição concreta que, no caso que aqui nos traz, é uma instituição altamente hierarquizada e dotada de práticas razoavelmente autoritárias e adultocêntricas.[523] Talvez este seja o momento histórico para repensar tal estrutura, pois, numa etapa da vida comum da crise das identidades, é importante trabalhar percebendo que

> a formação de um **sentido de vida plena** anda de mãos dadas com o **sentido de relevância** que o indivíduo tem com as atividades que realiza no seu dia a dia e com os grupos sociais com os quais a realiza e partilha a vida, daí a **origem do vazio existencial**, como o próprio Durkheim comentou, ao **distanciamento do indivíduo** do meio social; ou seja, à falta de sentimento de pertença, que desfigura a identidade. "Ter identidade" implica fundamentalmente "**pertencer**".
>
> Cardenal Jorge Mario Bergoglio[524]

---

[522] UNESCO, Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, International Conference on Education, 44th (Geneva: UNESCO,1994, 4).

[523] Azucena Ochoa Cervantes, Luís Manuel Pérez Galván & José Juan Salinas. «El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora», *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, (2018), 15-34 – OEI/CAEU.

[524] Cardenal Jorge Mario Bergoglio. «La deuda social según la doctrina de la Iglesia», *Seminario Las deudas sociales de nuestro tiempo*, Universidad de El Salvador, 30 de septiembre de 2009, 5. https://racimo.usal.edu.ar/2480/1/1.pdf consultado em 11 de setembro de 2021. O texto citado corresponde a Emil Durkheim, *El Suicídio* (Buenos Aires: Shapire Editor, 1971), 225.

Capítulo V

Um Encontro na Escola

> O que chamamos «sociedade» é um enorme artefacto da mente [...]; «sociedade» é o nome do acordo e a participação, mas também o poder que confere dignidade ao que se acordou e é partilhado. A sociedade é essa palavra porque, como a mesma natureza, estava aqui muito antes de que qualquer um de nós tivesse chegado e seguirá aqui muito depois de que todos nós tenhamos desaparecido. «Viver em sociedade» – acordar, partilhar e respeitar o que partilhamos – é a única receita que há para vivermos felizes (embora nunca para sempre).
>
> Zygmunt Bauman,
> *La Sociedad Individualizada*[525]

1. Os Fundamentos Teóricos da Aprendizagem pelo Serviço

No âmbito das preocupações educativas que temos vindo a tratar – tanto do ponto de vista da educação para a democracia e/ou uma educação que promova a aquisição de valores morais, sociais, espirituais e políticos, como poderia ser o caso da misericórdia, que analisamos neste trabalho – vamos encontrar a Aprendizagem-Serviço. Esta pedagogia forja uma **conceção educativa de matriz integral** – o todo da pessoa e toda a pessoa – que associa a aquisição de conhecimentos e de competências com a sua aplicação prática na melhor realização de um serviço, útil e transformador, à comunidade, ou seja, ações académicas relevantes com consequências na vida real das comunidades[526], uma vez que:

> A época espera de nós uma nova síntese que deve levar em conta aquilo que existe de positivo nos métodos diretivos de outrora, baseados no

---

[525] Zygmunt Bauman. *La Sociedad Individualizada* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2012), 12.

[526] Andrew Furco. «The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education», in Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, eds., *The Nature of Learning. Using research to inspire practice* (Paris: OECD, 2010), 227-249, 230.

> trabalho metódico, combinando-o com o que há de melhor nos métodos atrativos de hoje.[527]

Este modelo pedagógico também visa fornecer aos que são servidos «uma oportunidade de definir as suas necessidades e de participar no desenho e condução do projeto. O verdadeiro serviço não é o mesmo do que uma ação de caridade; o serviço envolve trabalhar *com* em vez de trabalhar *para* os outros».[528] Trata-se, de facto, de um partenariado, em que os alunos das várias idades e ciclos escolares assumem os papéis, simultâneos, de **produtores do conhecimento e da ação colaborativa**, desenvolvendo **atividades académicas relevantes com impacto positivo na comunidade e em si mesmos**, o que distingue esta forma de educar de outras formas de voluntariado, caridade ou educação ativa.

Sob uma grande variedade de rótulos, incluindo «aprendizagem baseada na comunidade» e «aprendizagem teórico-prática», a Aprendizagem-Serviço pode ser apropriadamente designada como **Pedagogia do Serviço** porque se trata de uma metodologia pedagógica solidamente ancorada numa filosofia educativa, que não só influencia a forma como os alunos aprendem, mas também a forma como os professores ensinam (leem os currículos, planificam, gerem as suas aulas e avaliam) e a forma como as escolas perseguem os seus objetivos e metas, com elevada sensibilidade quanto à inclusão e à gestão flexível dos currículos. Além disso, tal como todas as pedagogias, parte de uma visão ideal da sociedade, que é essencialmente o ideal de uma sociedade democrática e aberta. E atua para transformar, de modo educativamente operacionalizável, a sociedade presente, numa sociedade melhor, mais racionalizada, e, sobretudo, como uma sociedade mais democrática porque formada por cidadãos não só melhor educados, mas mais convictamente participativos e aptos ao diálogo e ao debate democrático no contexto das sociedades muito complexas, «difíceis», eivadas de fraturas e de violência, em que há que trabalhar pois, como refere Coq (1999),

> A democracia não produz automaticamente um novo homem, perfeito, desalienado e uma humanidade melhor numa comunidade ideal. É o

---

[527] Gilles Lipovetsky. *Agradar e Tocar. Ensaio sobre a sociedade da sedução* (Lisboa: Edições 70), 2017, 349.

[528] Rahima C. Wade. *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum* (New York: State University of New York Press, 1997), 23.

> indivíduo que provoca a emergência da sociedade democrática, devemos perceber essa ambiguidade. [...] A democracia não cria automaticamente uma humanidade feliz. Ser ele próprio impõe aos indivíduos uma restrição que às vezes é muito pesada.[529]

A abordagem pedagógica que propomos pretende combinar o serviço à comunidade com os objetivos académicos dos vários níveis de ensino. Está, pois, longe de uma lógica de produção industrial, do consumismo escolar individualista e competitivo, num mundo em que «a a acentuação da distância existente entre os alunos com melhores resultados e os que obtêm resultados mais medíocres». Naturalmente, «este desfasamento é sustentado por uma influência crescente dos meios de origem dos alunos»[530], pondo em causa a validade da missão democratizadora da escola, do elevador social. Ao utilizar a componente «comunidade envolvente» como o recurso educativo preferencial, faculta aos alunos os meios necessários para ganharem maior compreensão dos conteúdos das disciplinas e cursos e para obterem, através da experiência, uma compreensão mais profunda do que é a vida cívica e a participação na vida comum, através de uma reflexão estruturada. Tal como refere Barber,

> a democracia requer igualmente liderança eficaz e cidadania vigorosa. [...] Os defensores de uma liderança forte pretendem o contrário, mas, na verdade, os bons cidadãos não exigem mais profissionalismo do que presidentes e senadores, e não precisam de ser economistas ou cientistas nucleares para alcançar posições inteligentes sobre política comercial ou negociações de armamento. [...] O problema das instituições representativas é que muitas vezes transformam o ato de autorização soberana num ato de desautorização cívica. [...] Um povo que empodera os líderes para governar pode acabar por isso a desfavorecer-se. [...] A solução não é melhores líderes, mas melhores cidadãos; e

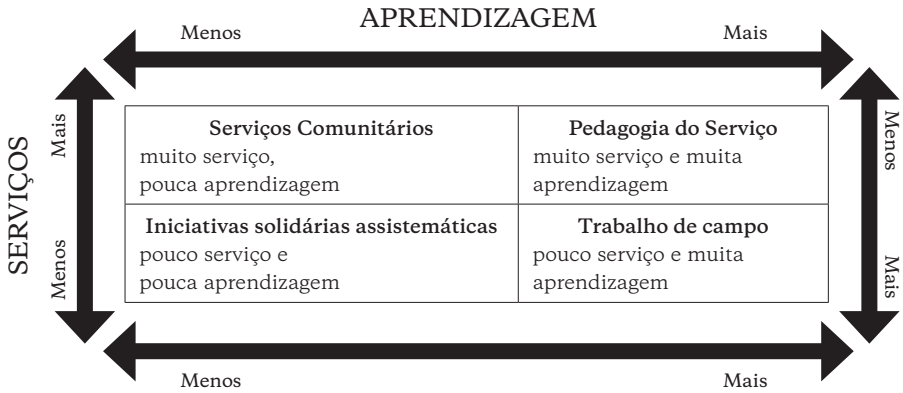
---

[529] Guy Coq. *La démocratie rend-elle l'éducation impossible?* (Paris: Saint-Maur: Parole et Silence, 1999), 13-14. Coq invoca Tocqueville para quem o sucesso da democracia comporta um perigo em si mesmo: «É que o indivíduo democrático, pelo seu comportamento, pelas suas atitudes, pela sua própria afirmação, gera um novo poder despótico.» Mas não é uma coisa fatal, recorda Coq, pois Tocqueville invoca esse despotismo, engendrado pela democracia, no condicional.

[530] *Gilles* Lipovetsky. *Agradar e Tocar. Ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Edições 70, 2017, 346.

só podemos ser melhores cidadãos se revigorarmos a tradição de uma democracia forte que se centra na cidadania e na competência cívica.[531]

O primeiro princípio pedagógico da Aprendizagem pelo Serviço é, pois, *experiencial*, mas é também uma pedagogia da aprendizagem *contextual*, isto é, em que a aprendizagem é fomentada pela abordagem de situações autênticas e em tempo real, na comunidade. Do mesmo modo, é uma experiência educacional baseada na experiência de participação numa atividade – organizada e curricularmente integrada – *de serviço*, que vai ao encontro das necessidades – reais – da comunidade, favorecendo um sentido dos valores pessoais e sociais e para a responsabilidade cívica.[532]



Quadro 1 – A Pedagogia do Serviço face a outras abordagens de serviço e/ou voluntariado[533]

---

[531] Benjamin R. Barber. «Neither Leaders nor Followers: Citizenship under Strong Democracy», in Benjamin R. Barber & Richard M. Battistoni, eds., *Education for Democracy* (s.l.: Kendall Hunt Publishing, 2011), 169-176, 169,171, 175. Barber indica os programas de «trabalho-comum» voluntários como uma das práticas institucionais e de experimentação prática em instituições «participatórias» que poderão promover a reorientação da democracia baseada, apenas, na liderança e representação, para formas mais fortes de cidadania e participação.

[532] Tendo a comunidade como recurso pedagógico alargado, é possível ter como objetivo primeiro o aumento da compreensão dos alunos face ao valor e utilidade das lições académicas nas disciplinas do seu currículo e, ainda, como segundo grande objetivo, enquadrar os jovens em atividades sociais através das quais identificam e implementam soluções para as problemáticas relevantes que identificaram na comunidade. Deste modo, podem perceber melhor como os factos, os conceitos, os processos e as competências aprendidas nas aulas podem ser aplicadas na vida quotidiana, o que parece aumentar não só o seu sucesso académico como o seu desenvolvimento cívico.

[533] Andrew Furco. «Is Service-Learning really Better Than Community Service?: a Study of High school Service Program Outcomes», in A. Furco & S.H. Billig, eds., *Service-*

Também está formada pelos princípios pedagógicos que destacam a necessidade de encorajar os alunos a tomar a *responsabilidade pela sua própria aprendizagem* na linha da promoção de aprendentes autónomos e autorregulados, preparados para continuar a aprender ao longo das várias situações da sua vida, que supõem as sociedades do conhecimento. Assume também que as escolas têm responsabilidades diretas e complexas na preparação dos alunos para vidas de *cidadania ativa*, pela ação autêntica oferecida para a solução de problemas societais complexos.

E conforme indica Tapia (2008), tem tocado um amplo leque de problemas e situações no âmbito do ambiente, da saúde, da segurança, das necessidades humanas, da literacia, da multiculturalidade, tanto a nível local como nacional, pelo serviço direto ou indireto (investigando para produzir recomendações ou *advocacy*), e tal é possível desde o ensino pré-escolar ao ensino superior.[534] Face a outros modelos de ensino ou de prática do serviço, a Aprendizagem pelo Serviço destaca-se pela consistência dos seus resultados, produzindo mais aprendizagem e mais serviço, como se ilustra no Quadro 1.

Em Portugal, nas duas últimas décadas, gastámos muito do nosso tempo escolar, político e pessoal a dirimir vantagens oposicionistas entre o ensino por competências, o ensino por metas e, agora, cheios de imaginação e eficácia educativa, por aprendizagens essenciais. Mas o problema de fundo persiste, é antigo e complexo. É já neste quadro – de luta contra o conhecimento inerte, aquele que serve apenas a mecânica avaliativa da escola, que se acumula desordenadamente nas mentes juvenis exclusivamente para ser derramado nas suas mais reprodutivas tarefas – que se ergue o debate que dará corpo e coluna vertebral à Aprendizagem pelo Serviço, que entendemos como uma *Pedagogia do Serviço*.[535]

-Learning: The Essence of the pedagogy (Greenwich, CN: Information Age Publishing, 2002), 23-50.

[534] É este foco na comunidade que torna a Pedagogia do Serviço uma abordagem única, pois a comunidade é servida, a comunidade estabelece um partenariado de participação na educação, isto é, é oportunidade educativa, é recurso de aprendizagem e é oportunidade real para usar, treinar e avaliar as competências e os conhecimentos curriculares através da construção e implementação de soluções reais. Maria Nieves Tapia, *Service-Learning Research in Argentina* (Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario CLASSYS: 2008). Furco, «The community as a resource for learning», 231.

[535] Uma leitura transversal aos guias de formação de professores em didática geral e aos manuais de psicologia educacional, sobretudo de autores anglos-saxónicos, mostra uma referência permanente à Aprendizagem/Pedagogia pelo Serviço, revelando uma prática abrangente e constante, acompanhada pela investigação em muitos institutos que se dedicam ao estudo empírico da educação e do ensino. A busca digital mostra igualmente um amplo conjunto de

2. Um Ensino Experiencial faz a diferença

É comumente aceite que a raiz filosófica da *Aprendizagem pelo Serviço*, parte de John Dewey e, de algum modo, de William James[536], com a sua chamada ao serviço comunitário para os tempos de paz. Ambos antecipavam as ideias de Piaget sobre uma perspetiva ecológica da educação, a criança construtora de conhecimento e a escola aberta onde tudo isso iria acontecer, mostrando que o ensino e a aprendizagem interagem entre si e influenciam o curso do desenvolvimento da pessoa, tal como apresentado e exposto naquelas que são as suas mais influentes obras.

Dewey que, como vimos anteriormente, se preocupava com as relações teóricas e práticas entre a política (*politics*) e a educação (*educacional policies*), defendeu o *Service Learning* não só como um tipo de educação mas também como uma filosofia da educação.[537] O seu ideal político mais interessante foi o de considerar que cada criança merecia uma educação competente, algo que hoje, pelo menos em teoria, damos como uma dado adquirido, mas que debateu e estudou persistentemente numa época em que só os filhos dos educados auferiam a oportunidade de se educar.

Na linha das preocupações com o conhecimento inerte, Dewey propõe o conhecimento experiencial, advogando, logo de início, que apesar do valor da experiência, para ser educativa, esta tem de corresponder a alguns critérios, pois se toda a educação genuína acontece por meio da experiência, nem todas as experiências são genuinamente ou igualmente

---

portais, editoras e associações de professores dedicados à divulgação de técnicas e experiências neste modelo de ensinar e de aprender. No entanto, a sua discussão teórica em busca de fundamentos parece ter despertado menor entusiasmo, tal como refere Sheffield, numa obra destinada a suprir essa lacuna: Eric C. Sheffield, *Strong Community Service Learning. Philosophical Perspectives* (New York, Peter Lang, 2011).

536 James defende uma posição pacifista indiscutível, de recusa da guerra, mas reconhece que o militarismo serviu para inocular nos jovens certos valores desejáveis, como o orgulho, o desejo de servir a sociedade, o sentido de pertença, a valentia e a cooperação. Um serviço civil deveria procurar as mesmas metas, o desenvolvimento dos valores que considerava essenciais para uma sociedade democrática: patriotismo, sentido do serviço, companheirismo, comunidade, honra e tenacidade física, que deviam, em tempos de paz, ser promovidos pelo National Service, como Equivalente Moral da Guerra. William James, «The Moral Equivalent of War», in F. Burkhard, F. Bowers & I. Skrupskelis, eds., The Work of William James. (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982), IX, 162-173. Trata-se de um ensaio de James, baseado num discurso proferido na Stanford University em 1906 e originalmente publicado em 1910, cit. apud Barber, Battistoni, Education for Democracy, 92.

537 D. E. Giles Jr. & J. Eyler. «The Theoretical Roots of Service-Learning-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, (1994), 77-85.

educativas. Experiência e educação não se equiparam diretamente, há até experiências que não são educativas, pois retêm ou distorcem o crescimento de outras experiências. Também podem produzir insensibilidade e falta de responsividade, limitando as possibilidades de, no futuro, se ter uma experiência mais rica.[538]

Como vimos anteriormente, para Dewey, o conceito de aprendizagem equivale ao conceito de «aprendizagem situacional», pois a aprendizagem resulta sempre da transação entre o indivíduo (aprendente) e o meio[539]; não acontece nunca no vazio. Dewey propõe, conforme explicado, os dois princípios que estão no centro da sua Filosofia da Experiência: O Princípio da Continuidade e o Princípio da Interação.

O **Princípio da Continuidade** evidencia como toda a experiência ocorre num chamado *continuum* (*the experiential continuum*), já que as experiências são construídas sobre outras experiências prévias e necessitam de ser direcionadas para fins de crescimento e de desenvolvimento. A este nível, o papel do professor é o de moldar e o de direcionar as experiências que servem este *continuum*. Trata-se de uma dimensão temporal ou linear da experiência e a aprendizagem deriva da continuidade das experiências.

Já o seu **Princípio da Interação** define a dimensão lateral da experiência, em que os aspetos internos e os aspetos objetivos da experiência interagem para formar uma situação.[540] Estes dois princípios interagem e unem-se para formar os aspetos longitudinais e laterais da experiência.[541] Uma implicação desses princípios é que o conhecimento, para ser utilizável através do *recall* (recuperação, recordação) e da aplicação, deve ser adquirido em situação. Caso contrário, é segregado da experiência e é esquecido ou não está disponível para transferência para novas experiências. Isso significa que a *aquisição*, bem como a *aplicação do conhecimento*, dependem do contexto, sendo um elemento-chave a «interação com a situação».

---

[538] Cf. Dewey. *Experience and education*, 25.

[539] D. Giles, Jr., «Dewey's theory of experience: Implications for service-learning», *Journal of Cooperative Education*, 27 (1991), 87-90.

[540] Cf. Dewey. *Experience and education*, 42.

[541] Cf. Dewey. *Experience and education*, 44.

3. A aquisição do Pensamento Reflexivo: implicações educativas

Em Dewey, cujo argumento aponta para a necessidade de se promover um **equilíbrio entre a aprendizagem experiencial e o exame cuidadoso e racional das coisas e das ideias**, consegue-se, ao aprender fazendo, pela educação, uma maior competência para a vida. No seu pensamento, a aprendizagem experiencial visa a aquisição/desenvolvimento do Pensamento Reflexivo, a ativa, persistente e cuidadosa consideração de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que o suportam e as outras conclusões a que tende.[542] O uso do inquérito, como método científico, envolvendo a problematização da experiência ou a criação de uma incerteza da crença ou do que é conhecido que, como vimos anteriormente, «que *perplexa e desafia a mente*», permitindo a aquisição e o domínio crescente da capacidade de refletir.[543] Uma vez que a experiência foi problematizada, o processo de indagação pode ocorrer.

Dewey (1939) percebeu, tal como Bruner, o **papel do professor** como aquele que age para fornecer os materiais e as condições pelas quais a *curiosidade orgânica* será direcionada para investigações que tenham um objetivo e que produzam resultados no sentido de *aumentar o conhecimento* e pelo qual a *curiosidade social* será convertida em capacidade para descobrir coisas conhecidas pelos outros, e a capacidade de fazer perguntas tanto sobre livros quanto sobre pessoas.[544] Defendeu, como recordamos, que não há um movimento linear do concreto para o abstrato nem, tão-pouco, uma preferência do abstrato sobre o concreto: as realidades da vida exigem uma mistura dos dois, dependendo das circunstâncias, e o tal fim da educação como meio «*to secure a working balance*» – assegurar um equilíbrio ativo – entre ambos, pois ambos os tipos de pensamento são necessários para os «projetos serem verdadeiramente educativos».

As características de um projeto verdadeiramente educativo consubstanciam-se numa sequência de *quatro fases*, que não é fixa, pois estas podem ser omitidas ou expandidas, mas que são necessárias para a qualidade educativa de um projeto: 1) Gerar *interesse*; 2) Revelar *valor intrínseco*; 3) Apresentar problemas que despertem uma *nova curiosidade* e

---

542 Cf. Dewey. *How we think*, 40.

543 Cf. Dewey. *How we think*, 13. Abbagnano & Visalberghi, 63: Dewey defende que uma pessoa, ou mais geralmente, um organismo, se converte num «sujeito conhecente» em virtude da sua entrega a experiências de inquirição controlada.

544 Cf. Dewey. *How we think*, 9.

criem uma busca por informações; 4) Abranger um período de *tempo* considerável e ser capaz de promover o desenvolvimento ao longo do tempo.

1	**Sugestões**	A inibição da tendência para agir, para seguir qualquer das questões que possa surgir da situação-problema, *parando para considerar mais de um curso de ação*.	Um momento de procura, pois já sugere, nem que só vagamente, uma solução, uma ideia de como resolvê-la.
2	**Intelectualização**	A *definição de um problema* e o *levantamento de questões* sobre *a natureza* do problema e sobre as suas *possíveis soluções*.	A etapa da investigação dessa ideia, do desenvolvimento de uma ideia, mediante o raciocínio, a intelectualização do problema.
3	**A hipótese**	O *desenvolvimento da ideia orientadora (guiding idea)* baseada na *observação* e no *conhecimento prévio*.	Observa-se e experimenta-se, ensaiando as diferentes hipóteses colocadas para testar a sua adequação ou não.
4	**Raciocínio**	O *desenvolvimento da hipótese* pela aplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de ligações na sequência de ideias	Reelaboração intelectual das hipóteses originárias, gerando ideias novas.
5	**Testar a hipótese em ação**	A *verificação*, através de observação adicional ou experimentação, na qual o problema é resolvido ou um novo problema é apresentado.	Pode supor uma aplicação prática ou novas vias de observação e experimentação. Deste modo, a situação-problema é transformada num «todo unificado».

Quadro 2 – As Etapas de implementação do Processo Investigativo a partir das etapas da experiência reflexiva de Dewey

Estas fases integram-se numa perspetiva de continuidade e de interação: a aplicação destes critérios envolve ligar os princípios de continuidade e de interação, o processo de problematização e de investigação, e as fases do pensamento reflexivo.[545]

Sob o título *The need for training though* (a necessidade de treinar o pensamento), Dewey escreveu o elogio do pensamento reflexivo, que serve

[545] Dewey. *How we think*, 107-115, 228.

uma Sociedade Democrática como o ideal educativo democrático de criar relações fortes e livres.[546] O autor referia-se à capacidade de extrair inferências e de julgar evidências a partir de conjuntos de dados observados e assim *compreender a globalidade dos processos*. Esta preocupação de dotar as pessoas da capacidade de aceder à realidade de um *modo ordenado e lógico – de pensar* – seria mais tarde remetido por Dewey para uma finalidade mais extensa, a vida nas sociedades democráticas. Se a «Democracia» é muito mais do que um procedimento político e se trata de um modo de vida baseado na associação entre indivíduos e estruturas sociais, uma democracia – existencial, diríamos – contém uma larga dose de indivíduos, instituições, e interações comunitárias. Nesse quadro, educar as crianças e jovens parte de uma base epistemológica que fundamenta a sua educação na defesa da *capacidade de pensar através do ensino experiencial*. Para Dewey a educação é esse processo, essencialmente social, e por isso criticava abertamente o facto de frequentemente se ignorar a componente social da aprendizagem:

> Existe o perigo permanente de o material da instrução formal ser meramente a matéria de ensino nas escolas, isolado dos assuntos relacionados com a experiência de vida. Nesta perspetiva, podem perder-se os permanentes interesses sociais. Nas escolas é dada ênfase aos interesses que não foram transferidos para a estrutura da vida social, mas que se mantêm, em grande parte, matérias de informação técnica expressas em símbolo. Chegamos, assim, à noção ordinária de educação: a noção que ignora a sua necessidade social e a sua identidade com toda a associação humana que afeta a vida consciente, e que a identifica com a transmissão de informações sobre matérias distantes e com a transmissão da aprendizagem através de signos verbais, a aquisição da alfabetização.[547]

A razão mais ampla da preocupação de Dewey consiste na observação, cheia de pertinência, que o meio social, tal como é construído na experiência proporcionada aos sujeitos, dita a aprendizagem de umas *disposições de sociabilidade* em detrimento de outras, forjando *hábitos e crenças*, ou seja, uma *visão* de como a pessoa poderá ter sucesso na sua ação com os outros, uma *perceção* da forma como obterá a sua aprovação e, ainda, uma dada

---

[546] Dewey. *How we Think*, 15-17.
[547] Dewey. *Democracia e Educação*, 26.

disposição para a ação.[548] A *situação* é inseparável da *interação:* uma experiência é sempre o que é por causa da transação que tem lugar entre um indivíduo e o que, naquele momento, constitui o seu meio, quer o último consista em pessoas com quem ele está a falar sobre um tópico, ou um acontecimento, ou o tema que está a ser falado, sendo este também parte da situação.[549]

Finalmente, a *capacidade de pensar reflexivamente*, através do *trabalho experimental* sobre *problemas reais*, e adquirida em *contextos sociais*, ocorre também, para Dewey, num *continuum* desenvolvimental pois o que se aprende hoje molda a forma como nos vamos aperceber das realidades mais tarde e de como vamos atuar perante estas.

Temos conhecimento que, para Dewey, a educação é tão relevante para uma sociedade que, argumentaria, *uma filosofia da sociedade só poderia ser corretamente entendida como uma teoria geral da educação.*[550] A sua descrição da democracia – ideal social que é caracterizado por uma «variedade de pontos partilhados de um interesse comum e pela elevada confiança no reconhecimento de interesses mútuos como fator de controlo social», que mudam os hábitos sociais para «um contínuo reajustamento através do encontro em novas situações produzidas por variadas inter-relações»[551] – abre novos horizontes para a escola que pode – ou não – trabalhar para a promoção da interação individual e social, para a construção comum de um sentido de comunidade, para a libertação da sociedade. Seja como for, a escola nunca é neutra pois nela existe sempre um *currículo oculto*, na medida em que, mesmo sem uma intenção formalizada, infunde uma visão moral da vida e da pessoa através da atmosfera moral do quotidiano escolar. E como as sociedades democráticas repudiam o princípio externo da autoridade, devem encontrar um substituto desta na disposição e no interesse, que apenas podem ser criados pela educação.[552]

---

[548] Cf. Dewey. *Democracia e Educação*, 29-30.

[549] Cf. Dewey. *Experience in Education*, 42.

[550] Cf. Dewey. *Democracia e Educação*, 279.

[551] Dewey. *Democracia e Educação*, 88-89.

[552] Dewey. O «democratic ideal», no capítulo seis de Democracia e Educação, 88-89. A este respeito é, sem dúvida, equilibrado e pertinente o comentário de Lipovetsky, em *Agradar e Tocar*,343-348, quanto aos riscos (e ingenuidade?) de «o princípio da sedução substitui[r] o princípio da inculcação autoritária dos saberes e das normas culturais», a questão do prazer de aprender e da autonomia face à «transmissão da herança», ao «esforço», ao «controlo disciplinar», à centração da criança/aluno no contexto do sistema educativo. Mas, aos que «acusam o pedagogismo inovador de ter renunciado a todas as exigências culturais e provocado assim uma verdadeira falência da escola», Lipovetsky responde: «É notável que os

Uma vez que a educação é um processo social e que existem muitos tipos de sociedades, um critério para a crítica e para a construção educativa implica um determinado ideal social. Os dois critérios escolhidos para medir o valor de uma forma de vida social são a extensão na qual os interesses de um grupo são partilhados por todos os seus membros e a plenitude e liberdade com que este interage com outros grupos. Por outras palavras, uma sociedade indesejável é aquela que internamente e externamente cria barreiras à livre interação e comunicação de experiências. Uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um interesse pessoal nas relações e no controlo social e hábitos de espírito que permitam mudanças sociais sem que se introduzam desordens.[553]

---

discursos pessimistas ou "decadentistas" sobre a escola se apoiem tão pouco em números.» Ainda assim, o autor lembra, há que refletir seriamente sobre as falhas na aquisição das competências básicas e na redução das desigualdades sociais e a crescente influência do meio social de origem nos resultados escolares. Mas, diga-se ainda, em abono da verdade, até que ponto os fabricantes de políticas educativas realmente pretendem forjar eleitores ativos e críticos? E, como veremos adiante, que políticas estão disponíveis para questionar o funcionamento da escola construído nas últimas décadas, isto é, a sua organização, a sua liderança, de facto, a sua democracia interna?

553 Dewey. *Democracia e Educação*, sumário do capítulo seis, *A Concepção democrática em Educação*, 97. Na linha das «pequenas sociedades democráticas escolares» encontramos também o trabalho de John U. Michaelis, *Social Studies for Children in a Democracy*, (Englewood Cliffs, N. J.: Prentice- Hall Inc., 1963) e o trabalho de Herbert Thelen. Michaelis aplicou a perspetiva de Dewey aos estudos sociais nas escolas básicas, criando grupos democráticos que definiam e abordavam problemas de significado social. Thelen é um dos fundadores do National Training Laboratory (USA), cujos grupos de investigação são semelhantes aos de Dewey e Michaelis, procurando combinar uma estratégia docente com a forma e a dinâmica dos procedimentos democráticos e a investigação académica. Pretende uma situação de aprendizagem baseada na experiência, facilmente transferível para as futuras situações de vida e caracterizada por níveis de investigação vigorosos. Parte de um conceito de ser social «um homem [mulher] que constrói com outros homens [mulheres] as regras e acordos que constituem a realidade social.» Qualquer perspetiva sobre desenvolvimento da pessoa tem de ter em conta a inescapável realidade de que a vida é social e um ser social não pode atuar sem referência aos seus companheiros na terra. Na procura da automanutenção e da autonomia, cada pessoa pode vir a conflituar com outros, que procuram o mesmo. Ao estabelecer acordos sociais, cada indivíduo ajuda a determinar tanto as proibições como as liberdades para a ação. As regras de conduta operam em todos os campos – religiosos, políticos, económicos, científicos – e constituem a cultura da sociedade. Para Thelen, a negociação e a renegociação da ordem social é a essência do processo social. A sala de aula é análoga à sociedade, tem a sua ordem social e cultura, e os alunos preocupam-se com o modo como a vida lá decorre, isto é, os padrões e expectativas que se vão estabelecendo. O

3.1. Serviço: uma Pedagogia para a Democracia e a Inclusão

> Assim, em grupos e sociedades existe um processo cíclico: os indivíduos, que interdependentemente procuram satisfazer as suas necessidades, devem estabelecer uma ordem social (e no processo desenvolvem grupos e sociedades). A ordem social determina, em graus variados, quais as ideias, valores e ações possíveis, válidas e «adequadas»! Trabalhando dentro destas «regras» e estimulado pela necessidade de regras, a cultura desenvolve-se. O indivíduo estuda as suas reações às regras e reinterpreta-as para descobrir o seu significado para o modo de vida que procura. Através desta busca, ele muda o seu próprio modo de vida, e isso, por sua vez, influencia o modo de vida dos outros. Mas à medida que o modo de vida muda, as regras têm de ser revistas, e novos controlos e acordos têm de ser macetados e incorporados na ordem social.[554]

Os fundamentos filosóficos da Aprendizagem pelo Serviço permitem-nos considerá-la mais do que um modelo de ensino, ou uma justaposição de modelos, e encará-la como uma **Pedagogia** capaz de orientar um sistema de ensino para os valores que devem enformar as democracias modernas, tal como temos vindo a registar neste trabalho: a misericórdia como categoria política aponta para um mundo aberto (de **fraternidade**, **democracia**, **liberdade, justiça** e **equidade** efetivamente praticadas), orientado para o **bem comum** e dotado de uma capacidade de **inclusão plena**. Baseia-se num bem moral político de **acolhimento da diferença**, de **gratuidade**, de **subsidiariedade**, de um **sentido social da existência** que conforma uma Cultura do Encontro, capaz de gerar um ***estilo de vida*** como **sabedoria comum** de **espíritos livres** e **inovação social**.

---

modo de ensinar deve replicar as negociações necessárias para a vida em sociedade e a energia natural dos alunos deve ser encaminhada para o propósito de criar uma ordem social. A negociação permite que os alunos estudem o conhecimento académico e se empenhem na resolução de problemas sociais. Nenhum conteúdo deve ser ensinado sem se promover o processo social pelo qual foi negociado. Thelen rejeita a ordem social da sala de aula que evidencia valores básicos de conforto, bons modos e o desejo de manter o professor contente; o que a sala de aula deve conseguir é o desenvolvimento de uma ordem social, processo liderado pelo professor e orientado para o inquérito. As regras devem ser as regras do método e as atitudes do conhecimento da disciplina em causa, numa atmosfera de razão e conhecimento, tal como preconizado por Dewey. Cf. Herbert Thelen, *Education and the human quest* (New York: Harper & Row, 1960), 8, 80, 82.

554 Thelen. *Education*, 80.

O que pretendemos considerar é se a Pedagogia do Serviço efetivamente é a chave educativa que deve apoiar a perseguição dos objetivos propostos pelo Papa Francisco para a misericórdia e para isso nos apoiámos em John Dewey, e em Jerome Bruner, relativamente a uma aproximação à escola inclusiva em contexto democrático a partir de uma perspetiva cooperativa. Nesta análise última, partimos da seguinte definição de Aprendizagem pelo Serviço como: uma experiência educacional baseada em cursos na qual os alunos participam de uma atividade de serviços organizada que atende às necessidades identificadas da comunidade e integra a atividade de serviços de forma a obter melhor compreensão do conteúdo do curso, uma apreciação mais ampla da disciplina e um senso aprimorado de valores pessoais e responsabilidade cívica.[555]

Podemos definir «Pedagogia» como o estudo de *métodos e/ou modelos de ensino*, incluindo os *objetivos da educação* e as *formas* como esses objetivos podem ser *alcançados*.[556] Por outro lado, um *modelo pedagógico* é mais do que uma estratégia, ou conjunto de estratégias, ou do que um método específico, pois, ao pretender auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências, oferece *um plano geral* ou um *padrão de trabalho* que se sustenta numa determinada base filosófica subjacente – uma ideia de pessoa, de escola, de ensino, de aprendizagem, de sociedade... – e num conjunto de prescrições docentes – para o adulto profissional presente nesta interação – destinadas à prossecução dos

---

[555] Cf. R. Bringle, J. Hatcher & R. MacIntosh. «Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 2006, 5-15. [cf. R. Bringle & J. Hatcher, «A Service-Learning Curriculum for Faculty», *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, Fall (1995), 222: «A aprendizagem de serviços é uma experiência educativa atribuidora de créditos em que os alunos (a) participam numa atividade de serviço organizado que atenda às necessidades da comunidade identificada e (b) reflitam sobre a atividade de serviço de forma a conseguir mais conteúdo dos cursos anteriores, uma apreciação mais ampla da disciplina, e um sentido reforçado dos valores pessoais e da responsabilidade cívica.»] Os autores identificaram que a A do S melhora as capacidades de raciocínio e de pensamento crítico, assim como o seu crescimento académico e cívico. Além disso, a motivação intrínseca oferece-lhes um sentido de satisfação e as competências para serem bem-sucedidos. Verificaram que tanto a responsabilidade pessoal como cívica são estimuladas e por isso acrescentaram à definição a dimensão dos valores (Bringle *et al*., 12).

[556] O campo depende muito da psicologia educacional, que abrange teorias científicas de aprendizagem e, em certa medida, sobre a filosofia da educação, que considera os objetivos e o valor da educação a partir de uma perspetiva filosófica. No ato de ensinar, há duas partes interessadas (o professor e o aluno) que trabalham juntas em algum programa (o assunto), trabalho esse que é projetado para modificar a experiência e a compreensão dos alunos de alguma forma. A pedagogia também se ocupa de compreender e de projetar esse trabalho, quase sempre para o aprofundar e para o potenciar ao serviço de um qualquer ideal.

resultados educativos esperados, e tal como referia Arends, para que se tornem aprendentes autónomos e autorregulados. Mas,

> modelos de ensino são realmente modelos de *aprendizagem*. Quando ajudamos os alunos a adquirir informação, ideias, competências, valores, formas de pensar e meios de se expressarem, estamos também a ensiná-los a aprender. *De facto, o resultado mais importante a longo prazo da instrução pode ser a capacidade acrescida do aluno para aprender de forma mais fácil e eficaz no futuro, tanto pelo conhecimento como pela habilidade que adquiriram e porque dominaram os processos de aprendizagem*. [...] Escolas excecionais ensinam os alunos a aprender.[557]

Quando falamos, pois, de **Pedagogia do Serviço**, não se trata de mais uma estratégia de ensino ativo, embora promova a aprendizagem ativa, mas de uma pedagogia e de um conjunto de modelos de ensino-aprendizagem como recurso metodológico, em que as componentes do serviço e as componentes da aprendizagem curricular se complementam mutuamente. Nenhuma delas deve ser favorecida ou mitigada. As *componentes dos conteúdos* devem continuar a ser tão rigorosamente implementadas como todas as demais componentes que vão ser trabalhadas com recurso a outros modelos de ensino ou, melhor dito, a uma outra combinação de modelos.[558]

Por outro lado, como o **serviço** advém, e é garantido, através de parcerias colaborativas com a comunidade, estas desempenham funções tão críticas para a boa preparação dos alunos que a escola e os professores devem investir na relação ativa com os parceiros dessa comunidade e preparar os alunos para, como uma competência de pré-requisito ao Modelo, aprofundar e potenciar a aprendizagem feita na relação com estes parceiros. Posto isto, poderemos assim, definir a *Aprendizagem pelo Serviço (A do S)* como um possível elemento estruturador das políticas públicas de

---

[557] Joyce, Weil. *Models of Teaching* (2000), 6-7.

[558] Retomando argumentos apresentados em nota anterior, responde, pois, também, aos receios daqueles que criticam e abjuram da «sedução educativa, libertadora e democrática. [...] à ideologia moderna que privilegia a criatividade do aluno em detrimento da transmissão da herança, a autoexpressão em vez do mérito e do esforço, o entretenimento à custa dos controlos disciplinares. [...] que acusam o pedagogismo inovador de ter renunciado a todas as exigências culturais e provocado assim uma verdadeira falência da escola». Lipovetsky, *Agradar e Tocar*, 343-345.

educação em que se educam os alunos, formam os professores e organiza a atividade das instituições escolares considerando que se deve:

- Partir de uma perspetiva da Educação como *experiência*, *compromisso* com a sociedade e *reflexão*;
- Integrar intensionalmente a *aprendizagem académica* com o *serviço comunitário* relevante, recorrendo a um conjunto de modelos de ensino, tendencialmente *cooperativos*;
- *Favorecer a colaboração recíproca* entre a escola e os parceiros da comunidade perspetivada num sentido de *mutualidade*, como uma vantagem global para toda a comunidade educativa (sujeitos, grupos, organização);
- O *tipo de colaboração* previsto, ao diferenciar-se das atividades socio-caritativas ou filantrópicas, visa o *empoderamento* de todas as partes envolvidas, dotando-as de ferramentas que lhes permitam aprender mais e, a partir daí, orientar de forma mais esclarecida e autónoma as suas vidas;
- A *meta de Aprendizagem* consiste em *aprofundar a aprendizagem* sem nunca comprometer o rigor académico, enquanto se desenvolvem competências de amplo espectro intelectual, social, moral e emocional;
- A *meta de Serviço* consiste em *resolver um problema significativo* detetado na comunidade, favorecendo a compreensão ordenada e reflexiva da realidade e hábitos de cooperação, discussão, debate e planificação da ação interventiva e participativa;
- Inclui, como uma dimensão essencial e inovadora, *tempo estruturado para a reflexão crítica* e para a *celebração*, procurando ajudar os alunos a compreender as consequências das suas ações, o poder do seu compromisso, *o valor social da aprendizagem*, através da sua *partilha*.

Os dados de Puig *et al*. vão no sentido de, através da *Aprendizagem pelo Serviço (A-S)*, se atingirem as seguintes metas com os alunos: aprender novos conhecimentos; produzir desenvolvimento pessoal; participar ativamente na sua educação; aprender a organizar cuidadosamente as intervenções; ter presentes as necessidades reais da comunidade; favorecer a coordenação da escola com outras forças da comunidade; gerar responsabilidade cívica; promover a interação da aprendizagem escolar formal com a aprendizagem informal veiculada por organizações da

comunidade; favorecer a reflexão sistemática sobre a experiência. Esta equipa propõe uma análise dos fundamentos da *A do S* a partir de um conjunto de perspetivas que são relevantes no universo da reflexão sobre a educação[559]:

a) A *A-S* como Programa:
Como meio para o desenvolvimento de competências, um bom programa de *A do S* permite que os alunos realizem *tarefas importantes e de responsabilidade* nas suas comunidades e escolas, assumindo *papéis significativos e desafiadores* num grande número de enquadramentos.

b) A *A-S* como Filosofia:
A *A do S* constitui-se como uma *filosofia da educação* enquanto traduz uma maneira específica de entender o *crescimento humano*, a criação de *laços sociais* entre as pessoas e um caminho para construir *comunidades humanas mais justas e integrativas*, devendo passar da caridade à justiça, do serviço à satisfação das necessidades da comunidade e do êxito individual à formação pessoal e coletiva. Neste sentido, pretende desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, assim como a sensibilidade para com as necessidades das comunidades, a responsabilidade cívica e o compromisso com essa comunidade.

c) A *A-S* como Pedagogia do Serviço:
Pedagogicamente falando, a *A-S* é um modelo de ensino-aprendizagem que, baseado na *experiência real*, põe intencional e programadamente os alunos *em contacto* e *em ação* com necessidades pessoais e da comunidade, promovendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. A *reflexão* e as *relações de reciprocidade* fazem parte essencial deste modelo. A sua *programação* faz-se num ciclo de coordenação sucessiva entre *ação* e *reflexão*. Através deste, os alunos aplicam o que *aprenderam* aos problemas detetados e, simultaneamente, vão *refletindo* sobre a sua experiência de *perseguir objetivos reais* para a comunidade, aumentar a sua *compreensão* dos conteúdos escolares e das problemáticas da vida real nos contextos que os rodeiam e favorecer o *desenvolvimento das* suas *competências*. Isto é, desenvolvem de maneira conexa as múltiplas dimensões humanas – intelectuais, afetivas e práticas – e cultivam a responsabilidade cívica e social.

---

[559] Josep M. Puig, Roser Batlle, Carme Bosch & Josep Palos. *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía* (Barcelona: Octaedro, 2006), 26-27, 19.

É importante sublinhar a dimensão da *reciprocidade*, pois esta está, habitualmente, arredada da vida da escola, quase sempre fechada sobre si mesma. A reciprocidade que se gera a partir do serviço à comunidade faz com que os alunos tanto aprendam a dar como a receber, pois ambas as partes participam de um sistema de troca. Também é relevante ter em conta que a *Aprendizagem pelo Serviço* mostra aos alunos o *valor social* e *pessoal da aprendizagem* escolar já que, com esta, aprendem a solucionar os problemas das comunidades e a desenvolver a sua própria personalidade, adicionando mérito e significado à vida na escola. Aos poucos, os seus olhos aprendem a detetar as necessidades, reconhecendo oportunidades de mudança, e o seu pensamento organiza-se para procurar soluções e planear as intervenções necessárias. Resumindo:

- A *A-S* aplica-se a ambientes educativos formais e informais (que também pode ser a família), em qualquer idade ou nível de ensino, bastando para isso que se adapte ao grupo de alunos em questão.
- A *A-S* desenvolve processos conscientes, planificados e sistemáticos de ensino-aprendizagem que relacionam as tarefas de serviço com conteúdos programáticos e competências relevantes.
- A *A-S* concebe o serviço como uma resposta a necessidades reais da sociedade – educação, conhecimento, saúde, segurança, resposta à emergência, meio ambiente, património cultural, pobreza, exclusão, imigração, literacia, vida comunitária, sensibilização e mudança social, necessidades especiais... – permitindo a aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, a formulação de interrogações intelectuais e sociais, e sendo fonte de abertura a novas aquisições *in loco*.
- A *A-S* é, como esforço de organização e de cooperação, uma oportunidade para o exercício da responsabilização e um espaço de colaboração recíproca da comunidade com a escola e vice-versa.
- A *A-S* aplica os princípios pedagógicos da *experiência*, a *participação ativa* e a *intervenção* na realidade, a *reflexão*, o *sentido pessoal da ação* e da *aprendizagem* e a *resolução de problemas*. Também acolhe de forma otimizada a *interdisciplinaridade*, a *cooperação*, a *investigação e o trabalho em equipa*.[560]

---

[560] Experiências concretas, observação reflexiva de situações e processos, conceptualização abstrata, resolução de problemas e experimentação ativa em projetos que são coordenados entre a escola e a comunidade, integrados no currículo e desenhados para suportar, sobretudo, a educação cívica e moral.

- A *A-S*, do ponto de vista do desenvolvimento moral, social e político, favorece a imersão na *prática com valor*, a *aquisição de valores* pela *observação* de modelos, a *participação*, a *reflexão* e a *responsabilidade*, transmitindo *virtudes* que fomentam o desenvolvimento pessoal e social.
- A *A-S*, embora complexa, também favorece as instituições educativas através da abertura a outras entidades, com a construção de parcerias e partilha de *know-how*, o reconhecimento pela exposição social do seu trabalho e competência, e a acomodação das práticas educativas a modelos mais ativos e significativos do ponto de vista intelectual, social e emocional. O clima de trabalho e de convivência conjuntamente melhora.
- Na preparação dos Programas é necessário ter em consideração a disponibilidade de tempo de trabalho (por exemplo, quantas horas por semana) e determinar com rigor quando vai começar e quando se termina, por forma a garantir o lugar da avaliação e da reflexão.[561]

3.2. Aprender a Participar na Vida da Sociedade

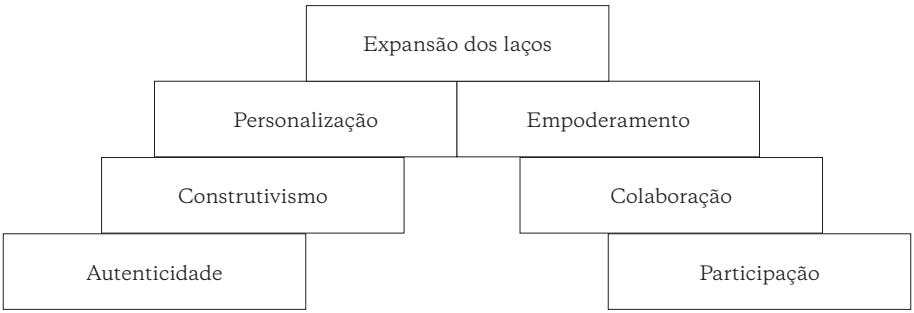
Damos por certo que as nossas escolas são comunidades, quando, na verdade, são meramente instituições que só podem tornar-se comunidades quando trabalhamos para elas. Mas, com a devida atenção a todos os indivíduos dentro da escola, podemos criar uma experiência para os alunos que demonstre o que significa ser um cidadão compassivo e envolvido. Porque é só dentro de uma comunidade, não de uma instituição, que aprendemos a ser lestos com princípios como trabalhar para o bem comum, a empatia e o autorrespeito.[562]

---

[561] Sobre Avaliação Pedagógica e formas reflexivas de avaliação, veja-se: Cristina Sá Carvalho, «Metas educativas e avaliação pedagógica», *Pastoral Catequética*, 8 (2007), 149-181 (os fundamentos e as estratégias de avaliação pedagógica e o desenvolvimento do pensamento crítico); e uma segunda parte (dedicada à construção e uso de grelhas de observação, questionários e entrevistas, exercícios interpretativos, e a avaliação portefólio) *Pastoral Catequética*, 9, (2007), 155-201.

[562] G.H. Wood. «Teaching for democracy», *Educational Leadership*, 48 (1990), 32-37, 33.

Furco (2007), ao avaliar as várias dimensões e *outputs* da Aprendizagem pelo Serviço, sublinha que «o verdadeiro valor da aprendizagem de serviços académicos reside na sua capacidade de incluir e incorporar várias práticas de ensino eficazes que desejem melhorar a aprendizagem e promover o desenvolvimento dos jovens.»[563] A essência desta pedagogia permite que os professores possam aprender e aplicar estratégias que, ancoradas na autenticidade da aprendizagem em situação real, e num clima de verdadeira participação, facultam as vantagens de uma educação de orientação socioconstrutivista de largo espectro.[564]



Quadro 3 – Qualidade dos elementos de ensino presentes na aprendizagem-serviço, de acordo com A. Furco (2007)[565]

Os proponentes da Aprendizagem pelo Serviço, que preferimos tratar como Pedagogia, no reconhecimento da abrangência de ganhos pedagógicos que oferece, afirmam que, se os alunos tiverem oportunidade de

---

[563] Andrew Furco. «Experiential education as a pedagogy of engagement», paper presented for the National Society for Experiential Education, Seattle, Washington, 2007, cit. apud Furco, «The community as a resource for learning», 230.

[564] Ao longo da nossa vida profissional observámos continuamente como soçobram as pedagogias do projeto (Área Escola, área de projeto, educação para a cidadania) por os docentes – inocentemente – convocarem para esses espaços as preocupações habituais em torno dos produtos, da avaliação sumativa..., nomeadamente a recorrente incapacidade para realmente deixar que uma turma de 5.º ano escolha um projeto (o que poderia «consumir» seis meses de trabalho pedagógico mas constituir uma aprendizagem para a vida) ou garantir que uma turma de 8.º ano seja capaz de lidar com os processos, os produtos, os obstáculos e as frustrações a um projeto que, inicialmente, parece megalómano ou, por vezes, apenas muito distanciado da rotina escolar. Por vezes, a evolução da tecnologia e a sua acessibilidade vêm mostrar que é possível incluir na escola espaços de produção cultural que tradicionalmente lhe são alheios e acolher a sabedoria e a competência que os alunos – sempre – desenvolvem «na vida», isto é, fora do âmbito escolar.

[565] Furco. «Experiential education as a pedagogy of engagement», 231.

participar, acabarão por compreender melhor que a **cidadania** requer um equilíbrio entre o dar e o receber. Talvez aprendam, também, a apreciar a democracia como um compacto de pessoas em que os membros da sociedade tomam, mutuamente, cuidado uns dos outros.

As experiências realizadas com alunos que estiveram longamente expostos a este tipo de programas mostram benefícios para todas as partes envolvidas. O benefício que advém para a escola parte do facto de a comunidade ter uma oportunidade séria para aprender a conhecê-la e a respeitá-la, acabando por apoiá-la com maior convicção. As pessoas estranhas à escola mudam a sua perceção face a esta, e percecionam-na como responsiva, procurando recompensá-la com orgulho e reconhecimento. Também se valoriza a formação contínua docente, também ela transformável de um curso para um projeto.

A Pedagogia do Serviço também facilita a criação de **laços entre a escola e as famílias**, pois os pais podem, mais facilmente, observar e compreender os processos educativos e, até, participar neles, pois este modelo de ensino constitui fóruns e espaços educativos que mais facilmente se abrem ao encorajamento da participação parental do que as atividades letivas centradas no professor e na lição. Pais que se sentem alienados da vida académica da escola descobrem, nas atividades de serviço, algo que podem compreender e apoiar diretamente. Assim, passam a fazer parte do processo educativo dos filhos de uma forma que mitiga as diferenças de formação, cultura e linguagem, reforçando o processo educativo dos filhos e facilitando o sucesso escolar.

Mais, **a comunidade** é beneficiada pela Pedagogia do Serviço porque os alunos estão imbuídos de um sentido de eficácia cívica, a atitude de que devem, podem e querem ter um impacto em matérias de natureza pública. Assim, os jovens tornam-se mais conscientes do equilíbrio entre direitos e responsabilidades dos cidadãos no contexto real de uma comunidade democrática, pelo que se tornam mais abertos a atuar de modo a beneficiar a comunidade e o país.

Conforme indica Furco, há que atender ao potencial de **empoderamento** que esta Pedagogia transporta. Quando, hoje, tantos estudantes não desejam aprender nem compreendem para que serve a aprendizagem académica, vindo, pouco depois, a engrossar as fileiras daqueles que nem estudam nem trabalham, muitos são aqueles que também descobrem um renovado sentido para a sua educação quando têm a possibilidade de examinar, em primeira mão, os problemas sociais da comunidade e participar

em operações que estão ligadas a intervenções de outras organizações e, até, do poder local.

A visualização e a análise concreta dos problemas, sinalizando a problemática do seu futuro, associa-se positivamente ao sentimento de **mais valia pessoal** no sentido de planear uma carreira e de prosseguir os estudos, combinando a consciência do que se quer evitar – o ciclo da pobreza e ignorância, a marginalidade... – com uma nova resolução pessoal orientada para contribuir para a modificação da sociedade.

Ainda assim, o **empoderamento** é sobretudo reforçado pela **voz** que é dada aos alunos, através da responsabilidade assumida nas decisões e ações a empreender e pela responsabilização pelos erros e pelos sucessos. Ter uma voz também significa que se é encorajado a analisar problemas significativos, a desenvolver, planear, implementar e avaliar intervenções reais, portanto, a desenvolver e a aplicar formas de pensamento complexo que, na escolarização, são preteridos em privilégio da memorização e da repetição da voz de outros, se bem que algumas dessas vozes devam ser conhecidas e, até, eventualmente assumidas como liderantes.

Finalmente, a infusão do serviço comunitário **no currículo** conduz a uma melhoria do **sucesso académico geral** e a uma redução significativa do absentismo, do vandalismo e da deambulação sem propósito a que muitos adolescentes se entregam, em grupos, pela vizinhança da escola e da residência. A Pedagogia do Serviço e a experiência direta que proporciona ajudam-os, de um modo prático e vivencial, a **valorizar a sua educação** e a desenvolver **atitudes mais positivas** para com a escola e a instrução, em geral. Assim, também pelo amplo e estrutural alcance das suas metas, a educação pelo serviço pode ser, por direito, entendida cabalmente como uma Pedagogia. E fá-lo de um modo particularmente criativo, convidando alunos e docentes a ir além da sua zona de conforto: a novos sítios, a lidar com outros adultos e os seus ceticismos, a comprometer-se com resultados «à vista de todos», a enfrentar emocionalmente o fracasso e a perda e, por isso, a compreender e a sentir o que significa «fracasso» e «perda» para as pessoas comuns. Tudo isto garante que a escola faculte não só um bom ensino, mas um desenvolvimento mais saudável. Sobre o impacto da Aprendizagem pelo Serviço nos alunos, Furco (2010) refere:

> globalmente, a investigação sobre a aprendizagem-serviço académica sugere que pode potenciar o desenvolvimento académico, cívico, pessoal, social, ético e profissional dos alunos. Na prática, a

aprendizagem-serviço académico tem certas características especiais que não são oferecidas através de outras estratégias de aprendizagem ativa.[566]

3.3. A Pedagogia do Serviço como projeto político de participação escolar: as necessárias garantias

Mas para que um projeto funcione e atinja os seus objetivos, há alguns elementos-chave que devem ser tidos em conta num programa desta natureza. A tarefa inicial consiste em *desenvolver metas claras e articuladas entre si* e com *o currículo*, definidas de tal modo que possam ser atingidas com um grau razoável – realista – de esforço. É vital que os alunos envolvidos nos projetos consigam ser bem-sucedidos.

Em segundo lugar, o projeto deve ter *consequências reais na comunidade* e ser percebido pelos alunos como satisfazendo uma *necessidade autêntica*. É importante que os alunos sintam que lhes é confiada uma tarefa importante e que não estão a ser, simplesmente, paternalizados, ou usados como mão-de-obra gratuita. Para isso, é indispensável que a escola e a comunidade trabalhem em conjunto desde os estádios iniciais do projeto.

Uma *task force* deve ser constituída, logo à partida, e estabelecidos encontros periódicos entre os docentes da escola e os responsáveis comunitários, garantindo que se cria um consenso entre ambas as partes sobre que projetos construir e sobre quais são os métodos mais apropriados para os levar a cabo. A informação deve fluir facilmente, desde logo, pois a comunicação é vital para o sucesso do programa.[567] Outra dimensão essencial é a *centração do projeto no envolvimento dos alunos* e talvez a

---

[566] Andrew Furco. «The community as a resource for learning», 235. Estes dados são também corroborados por M. N. Tapia, «The Potential Effects of Service-Learning and Community Service in Educational Settings in Latin America», in A. M. McBride & M. Sherraden, eds., *Civic Service Worldwide* (London: M. E. Sharpe, 2007), 133-156; M. N. Tapia, *Service-Learning Research in Argentina* (Buenos Aires, CLAYSS, 2008); Janet S. Eyler, & Dwight E. Giles, *Where's the Learning in Service-Learning?* (San Francisco: Jossey-Bass, 1990). Ainda assim, Furco acrescenta que a investigação extensa indica que, em geral, estes impactos positivos podem não ser qualitativamente diferentes dos oferecidos por outras pedagogias de base experiencial.

[567] Este processo de proximidade nem sempre é fácil para os professores, habituados ao círculo íntimo da escola e à relativa alienação que esta sempre vive face à sociedade em geral, mas o contacto com especialistas no terreno também melhora os seus níveis de informação e enriquece as suas competências profissionais.

questão mais crucial seja garantir que o projeto é *desenvolvimentalmente adequado*.[568] Depois, como em qualquer modelo orientado para o projeto, também é importante *integrar os alunos desde a fase inicial*.[569] Por fim, faz parte essencial da *Pedagogia do Serviço* que os *resultados*, tangíveis e visíveis, da intervenção, sejam *publicamente reconhecidos*.[570]

O ingrediente final envolve a *ligação entre a comunidade a servir* e a *escola*. Um aspeto especificamente único deste modelo de ensino é a interconexão entre o *trabalho de sala de aula* e a *experiência de vida real* que a comunidade proporciona. Uma vez identificados as necessidades da comunidade e os projetos que lhes poderão responder, há que desenvolver um currículo escolar participado que se oriente diretamente para o trabalho a realizar, envolvendo os membros da comunidade, os responsáveis escolares, os professores e os alunos.[571] A meta é a de efetivamente contribuir para a formação ética, moral, religiosa, cívica e política dos alunos a partir do coração do currículo. No caso da legislação portuguesa em uso, das **Aprendizagens Essenciais**.[572]

---

[568] Os organizadores devem garantir que os projetos que requerem um elevado grau de maturidade ou de competência intelectual são evitados pelas crianças pequenas. Em contraste, os projetos que são pueris, ou pouco estimulantes intelectualmente, também não devem ser entregues a adolescentes e jovens.

[569] Muitos projetos escolares falham porque são fictícios, no sentido em que são os professores quem os define e quem antecipa as decisões a tomar e as escolhas a fazer, nunca proporcionando aos alunos a oportunidade de escolher, decidir e... enganar-se, para vir a aprender melhor através dos seus próprios erros e para alcançar esse importante patamar intelectual que consiste na análise de um problema e na criação de um sistema de resolução para o mesmo.

[570] Este duplo cuidado reverte a favor da muito educativa experiência que é, para os alunos, poderem experimentar uma autoestima positiva e um autêntico sentido pessoal de mais-valia, como resultados da conclusão de uma tarefa longa e complexa que realizaram no contexto da vida real. Certamente que uma das grandes fragilidades da escola actual seja a sua constante autorreferencialidade: o que se faz e o que se é só conta para a vida na própria escola.

[571] Benjamin Barber. *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America* (New York: Ballantine Books, 1992), 254. Já vimos como a Pedagogia do Serviço depende fortemente de uma ligação contínua entre a aprendizagem na sala de aula e a experiência no mundo real. Barber sublinha que «o serviço comunitário só pode ser um instrumento de educação quando está ligado à experiência de aprendizagem académica na sala de aula», pelo que se diferencia da maior parte das formas de voluntariado a que as escolas já se dedicam, muito escassamente educativas.

[572] No entanto, quando se trabalha o desenvolvimento de um currículo, são os docentes quem guia o caminho, caminho esse que será tão mais interessante e valioso quanto melhor e mais duradoura for a formação que estes receberam sobre modelos de ensino apoiados no serviço à comunidade e que, atendendo à boa qualidade do material já publicado, pode ter lugar na escola, por exemplo, através de um círculo de estudos. A formação em desenvolvimento curricular também é necessária pois cada projeto implicará um currículo específico com

3.3.1. Resolver problemas reais em ambiente cooperativo

> Formar-se não é instruir-se; é, antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida [...] formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.[573]

Como acontece muitas vezes com o resultado da investigação qualificada, partes simplificadas da perspetiva construcionista da educação popularizaram-se e aparecem frequentemente nos guias políticos e pedagógicos do «intencionismo» educativo, a saber, a relevância de se capacitar os alunos, em função da sociedade do conhecimento, para o pensamento estratégico. Neste sentido, a Pedagogia do Serviço deve incorporar o modelo de ensino baseado na **resolução de problemas**, que organiza a instrução em torno de questões e de problemas importantes na vida real e significativos na vida dos alunos.

Resnick (1987) refere que, por vezes, não procuramos as soluções nos sítios mais óbvios, e por isso apelou ao tão necessário «Revising schooling: The civic and cultural functions of education» (revisitar a escola: a função cívica e cultural da educação) nas especificidades da aprendizagem escolar, no papel da escola e no tipo de escolaridade que se tem em mente, incluindo a preparação para o trabalho:

> Mas talvez a própria escola não deva reter todas as características que a distinguem tão nitidamente da vida prática. Com efeito, começam a acumular-se provas de que o foco da escolaridade tradicional na atividade individual e isolada, e em símbolos corretamente manipulados, mas divorciados da experiência, e em competências descontextualizadas, pode ser parcialmente responsável pela dificuldade da escola em

---

o necessário tratamento dos conteúdos curriculares das disciplinas integradas. Esta ideia poderia parecer desproporcionada na nossa tradição escolar, mas um bom conhecimento curricular já é necessário se, efetivamente, pretendemos aumentar a flexibilização da oferta escolar e educativa das escolas. Há, pois, que o aprofundar na formação inicial e contínua dos docentes. Finalmente, e como toda a inovação pedagógica e em toda a implementação de um projeto, uma constante reavaliação do programa é necessária para garantir, através de ajustamentos, o seu sucesso. Todo o conteúdo e método deve ser intensiva e extensivamente revisto cada ano, para determinar, com garantia de objetividade, se as metas foram atingidas ou não. Cf. Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço», 43, 49-118.

573 Remy Hess. *Sociologia da Intervenção* (Porto, Rés Ed., 1983).

> promover os seus próprios objetivos de aprendizagem escolar. Modificar a escolaridade para melhor permitir-lhe promover competências para a aprendizagem fora da escola pode simultaneamente renovar o seu valor académico.[574]

Uma vez que supõe uma investigação autêntica que procure soluções reais para problemas reais, tem um enfoque *interdisciplinar*, com o qual os alunos devem construir produtos sob a forma de *artefactos* e de *exposições* que expliquem ou representem as soluções encontradas. Mas a sua grande vantagem na transformação do pensamento está na colaboração que a investigação exige, ou o trabalho em equipa, com as vantagens da motivação para o envolvimento sustentado em tarefas complexas, as oportunidades de pesquisa e diálogo e o desenvolvimento de competências sociais. Mostra, pois, que a aprendizagem é, simultaneamente, um empreendimento social e cognitivo: navegar as possibilidades, negociar o desenvolvimento de projetos, criar laços, conhecer diferentes realidades sociais.

Como vimos anteriormente, os fundamentos teóricos de John Dewey para uma educação da democracia e a sua proposta de uma sala de aula orientada para problemas, que tratou em *Democracy and Education*, descreve uma visão da educação na qual as escolas servem de espelhos da sociedade e funcionam como laboratórios para a investigação e a resolução de problemas da vida real. Os alunos trabalham em projetos orientados para o problema e os professores encorajam a pesquisa sobre problemas sociais e intelectuais relevantes: a aprendizagem intencional.[575]

---

[574] Lauren B. Resnick. «The 1987 Presidential Address: Learning in School and Out». *Educational Researcher*, Vol. 16, N.º 9 (dec., 1987), 13-20, 18.

[575] E que William Kilpatrick, discípulo de Dewey, desenvolveria em 1918, no artigo «The project method», tornando-se uma influente referência histórica neste domínio. Não deixou de ser criticado por considerar o método do projeto uma pedagogia integral sem para isso oferecer fundamento. De acordo com o construtivismo de Jean Piaget, os aprendentes envolvem-se ativamente no processo de adquisição da informação e nas práticas de construção do seu próprio conhecimento: aprender e desenvolver-se resulta da interação Sujeito-Meio. O conhecimento não é estático: está em evolução, mudança, à medida que o sujeito se confronta com novas experiências (assimilação) que os forçam a modificar as estruturas prévias do conhecimento (acomodação). Cf. Piaget, *La construction du réel chez l'enfant*. Mas, «as relações sociais, em particular as relações entre pares, também foram implicadas no desenvolvimento cognitivo por Piaget. Ele sugeriu que a interação entre pares expõe as crianças a pontos de vista diferentes dos seus ou dos seus pais, gerando assim conflitos cognitivos que, por sua vez, precipitam a reestruturação cognitiva e a progressão para níveis mais elevados

Bruner, com a sua visão de aprendizagem pela descoberta, evidenciou a importância de ajudar os alunos a compreender a estrutura ou as ideias-chave de uma disciplina, assim como a necessidade do seu envolvimento ativo no processo de aprendizagem.[576] Em *O Processo da Educação* (1960), ao advogar a relevância da construção do significado, notou que, como os alunos têm necessariamente um contacto limitado com as matérias que vão aprender, é importante perceber «como poderemos tornar este contacto proveitoso para a sua maneira de pensar, durante o resto da vida?». E responde afirmando:

> a resposta a tal questão está em fornecer aos alunos o conhecimento da estrutura fundamental das disciplinas que vamos ensinar. Este é o requisito mínimo para usar o conhecimento, para o aplicar a problemas e acontecimentos com que todos se deparam fora da sala de aula, ou em futuras salas de aula, numa aprendizagem posterior.[577]

A utilização da aprendizagem investigativa facilita este processo de apropriação simplesmente porque a isso obriga e incorpora um modo fulcral de encarar a aprendizagem do que é essencial: o estrutural, o replicável

---

e mais maduros de emboração.» Felicisima C. Serafica, «Introduction», in F. C. Serafica, ed., *Social-Cognitive Development* (London: Psychology Press, 1982/2015), 1.
O socioconstrutivismo de L. S. Vygostky, por seu lado, sugere que o intelecto se desenvolve à medida que os sujeitos se confrontam com experiências novas e sentidas como confusas, e se esforçam por resolver as discrepâncias criadas face a conhecimentos anteriores, construindo novos significados. A interação social (Sujeito a Sujeito) estimula a construção de novas ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual. O conceito de Zona de desenvolvimento proximal mostra que a interação entre aprendentes faculta que, um sujeito com uma dada Zona de desenvolvimento real (competência atual e capacidade de aprendizagem) possa avançar para um Nível de desenvolvimento potencial, nível esse alcançável sob a assistência – tutoria – de outra pessoa, tratado por Vygotsky, *Mind in Society*: assim, «o papel crítico que a interação social desempenha no desenvolvimento de funções superiores também foi salientado por Vygotsky. Propôs que todas as funções superiores têm origem nas relações entre indivíduos humanos, com as transações interpessoais a transformarem-se em processos mentais intrapessoais. Cada função aparece primeiro no plano social ou interpsicológico e só mais tarde surge no plano individual ou intrapsicológico», conforme explica Serafica (1983/2015), 1.
Como a verdadeira aprendizagem vem da descoberta pessoal, Bruner, em a *Teoria da Instrução*, propôs o uso de metodologias de raciocínio indutivo e, em geral, o recurso ao método científico.

[576] Explicou que cada campo do conhecimento tem uma estrutura, identificada pelos conceitos-chave que o definem, e que essas estruturas constituem modos de organizar a informação em diversas categorias e de mostrar as relações existentes entre diversas categorias de informação.

[577] Bruner. *Processo da Educação*, 37.

e o transferível. A relevância epistemológica, pedagógica e desenvolvimental deve ser o critério principal da escolha para o que é essencial aprender:

> O domínio das ideias fundamentais de um campo científico inclui não só a apreensão dos seus princípios gerais, mas também o desenvolvimento de uma atitude favorável à aprendizagem e à investigação, a conjeturar e a intuir, e à possibilidade de resolver os problemas de forma autónoma.[578]

3.3.2. A pertinência da Cooperação para uma Escola Inclusiva

Os alunos, pelo treino e desde o jardim de infância, são capazes de aprender a desenvolver as competências necessárias para **trabalhar em equipa**, como as competências de relacionamento social e de melhor aceitação dos colegas com dificuldades de aprendizagem. Tendo oportunidades estruturadas para isso, aprendem a negociar, a criar laços duradouros, a juntar as forças para enfrentar os problemas numa solidariedade emocional e cognitiva que tem o efeito transformacional de produzir relações de longa duração.[579] É ao mesmo tempo o lugar em que se satisfazem as necessidades pessoais, com as suas ansiedades, dúvidas e desejos privados, e um instrumento de solução dos problemas sociais.

A fundamentação pedagógica do **serviço como experiência de colaboração** deve assentar na escolha de **modelos de trabalho cooperativo** ou, como referem Schensul, Berg e Brase (2001), os modelos de ensino cooperativo constituem a Teoria da Instrução desta pedagogia[580]. A pro-

---

[578] Bruner. *Processo da Educação*, 43.

[579] Tapia. «The potential effects of service-Learning and community service in educational settings in Latin america». A colaboração nos programas de Pedagogia do Serviço supõe que todos os envolvidos trabalham para o mesmo fim – liderados pelos docentes responsáveis – alunos, comunidade, pessoal da escola... todos trabalhando juntos para que o programa seja apropriado, flexível, exequível, e que responda aos interesses de todos os envolvidos, no sentido da máxima personalização possível. Para tal, é preciso que o professor considere que um projeto corresponde a um sistema de abordagem dos problemas que é dinâmico – altera-se, produz alterações, adapta-se, muda... – e que as próprias circunstâncias escolares e comunitárias vão evoluindo. Para tal, é necessário um compromisso ativo, sério e genuíno dos envolvidos.

[580] J. J. Schensul, Berg, M. J., & Brase, M. «Theories guiding outcomes for action research for service-learning», in Furco & Billig, *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, 125-143, 133: «A aprendizagem-serviços exige teorias de instrução baseadas em parcerias entre alunos e professores e abordagens de grupo à aprendizagem que facilitem o inquérito crítico. A aprendizagem cooperativa fornece esse enquadramento. [...] Uma grande vantagem da

blemática da colaboração relaciona-se, igualmente, com a sala de aula democrática de Dewey, esse espelho da sociedade como um todo e como laboratório para a aprendizagem da vida real, onde se treinam os procedimentos democráticos e os processos científicos, motivando os alunos a questionar-se sobre os problemas sociais e pessoais relevantes. A colaboração define o clima de sala de aula organizada em pequenos **grupos de resolução de problemas**, que procuram as suas respostas, aprendendo a democracia através da interação com os outros.

No entanto, e sobretudo, se queremos facultar soluções transformadoras na área da inclusão, não podemos perder de vista o contributo de Gordon Allport (1954), preocupado com a necessidade de alunos brancos e de alunos negros aprenderem a viver juntos, conforme as leis do *apartheid* eram paulatinamente substituídas pela integração racial. Allport mostrou que a modificação das leis nunca é suficiente para mudar os comportamentos e que partilhar o mesmo espaço – como seja a escola – não basta para mudar as atitudes. E Allport evidenciou que é necessário facultar, nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, contacto interétnico não mediado. É a experiência de interagir em condições de igualdade de estatuto e num contexto que sanciona oficialmente a cooperação que altera a perceção que se tem do outro e se aprende a valorizá-lo num quadro de igual dignidade.[581]

---

inclinação cooperativa que fornece a base para a construção de normas de formação em grupo, bem como normas de serviço e conhecimentos autenticamente incorporados. [...] ocorre num processo de grupo em que a construção social dos conhecimentos, perceções e normas comportamentais ocorrem em contextos ou configurações específicos ou com referência a um problema social específico.» Os autores indicam que dois processos essenciais são a zona de desenvolvimento proximal (colaborante no empoderamento dos alunos, pois assume que todos podem aprender) e a aprendizagem mediada, como já invocámos anteriormente. E indicam que a aprendizagem cooperativa é adequada para todos os estudantes, precisamente por esta razão.

581 Cf. Allport, Gordon. *The Nature of Prejudice* (Reading, MA: Assison-Wesley, 1954). Há certamente que ter em conta o contributo fundamental de Piaget para a compreensão dos processos de desenvolvimento moral quanto à aquisição da autonomia moral e como este decorre precisamente das relações de igualdade estatutária interpares, da resolução dos problemas que as crianças enfrentam para que o jogo possa continuar apesar das diferenças de perspetiva que cada um possa ter quanto às regras e, ainda, a problemática da sanção. Também a importância de trabalhar as noções de reciprocidade, cooperação, respeito mútuo e reparação: Jean Piaget. *Le jugement moral chez l'enfant* (Paris: PUF, 1932/1995). Jay W. Bradenberger, «College, Character, and Social Responsibility. Moral Learning through Experience», in Daniel K. Lapsley, F. Clark Power, eds., *Character Psychology and Character Education Notre Dame*, Ind.: University of Notre Dame Press, 2005), 305-334, recorda que «O raciocínio moral não ocorre num vácuo. Para responder moralmente, a sensibilidade moral também é essencial. Temos de notar preocupações morais e situar cognitivamente o

Teorizar a aprendizagem cooperativa foi precisamente aquilo que Robert Slavin (1995) fez em *Cooperative Learning* e nas suas influentes obras subsequentes, demonstrando que a perspetiva de grupo pode alterar as normas da cultura dos jovens e tornar mais aceitável a excelência académica.[582] Tal como há muito defendem os sociocognitivistas, Slavin demonstrou que, tanto os alunos com bom *rendimento académico*, como

---

que vemos num contexto moral. Tais processos são complexos e envolvem tanto a aprendizagem como, de acordo com Johnson (1993), imaginação.» Bradenberger, «College», 312, argumenta precisamente que o apoio para uma ótica de sensitividade experiencial numa compreensão da moralidade se enraíza em Dewey (1897), que defende que a moralidade começa com a experiência e que o melhor treino moral é aquele que reside na entrada em relações adequadas com os outros numa unidade de trabalho e reflexão, no qual a imaginação tem um papel relevante ao nível da deliberação (um encontro moral): os processos morais envolvem sempre encontro e imaginação (o texto de Dewey citado é *My pedagogic creed*).

582 Cf. Robert Slavin. *Co-operative Learning: Theory, Research, and Practice* (Boston, Allyn and Bacon, 1995). Slavin fez uma revisão extensa sobre a investigação na área dos modelos cooperativos nas diversas modalidades oferecidas pela literatura e relatou o sucesso no uso de grupos heterogéneos com tarefas que requeriam coordenação entre os membros do grupo, tanto a nível académico como da coordenação entre os seus elementos (relações intergrupais). O autor faz uma súmula das suas investigações em Robert Slavin, «Co-operative learning: what makes group-work work?» in Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, eds., *The Nature of Learning. Using research to inspire practice* (Paris: OECD, 2010 162-174, 170, 173), onde também refere o trabalho dos Johnson e da equipa israelita de Sharan: «Os métodos de aprendizagem cooperativa estão entre as alternativas mais amplamente avaliadas à instrução tradicional em uso hoje em dia. A utilização da aprendizagem cooperativa melhora quase sempre os resultados afetivos. Os alunos adoram trabalhar em grupos e sentem-se mais bem-sucedidos e gostam de disciplinas ensinadas em cooperação. Têm mais amigos de diferentes grupos étnicos e aceitam mais os outros diferentes de si mesmos. No entanto, no que diz respeito à realização, os resultados dependem muito da forma como a aprendizagem cooperativa é utilizada. Em geral, têm de estar presentes dois elementos para que a aprendizagem cooperativa seja eficaz: objetivos de grupo e responsabilidade individual. Ou seja, os grupos devem trabalhar para alcançar algum objetivo ou para ganhar recompensas ou reconhecimento, e o sucesso do grupo deve depender da aprendizagem individual de cada membro do grupo. [...] Ambientes de aprendizagem para o século XXI devem ser aqueles em que os alunos estão ativamente envolvidos em tarefas de aprendizagem e uns com os outros. Hoje em dia, os professores estão em concorrência com a televisão, os jogos de computador e todo o tipo de tecnologia envolvente, e a expectativa de que as crianças vão aprender passivamente está a tornar-se cada vez mais irrealista. A aprendizagem cooperativa oferece um meio comprovado e prático de criar ambientes sociais e envolventes para ajudar os alunos a dominar as competências e conhecimentos tradicionais, bem como desenvolver as competências criativas e interativas necessárias na economia e na sociedade de hoje. A própria aprendizagem cooperativa está a ser remodelada para o século XXI, nomeadamente em parceria com a evolução da tecnologia. A aprendizagem cooperativa estabeleceu-se como uma alternativa prática ao ensino tradicional, e tem provado a sua eficácia em centenas de estudos em todo o mundo. [...] Claramente, a aprendizagem cooperativa pode ser uma estratégia poderosa para aumentar a realização dos alunos, mas cumprir este potencial depende da oferta de desenvolvimento profissional para professores que se focam nas abordagens mais prováveis de fazer a diferença.»

aqueles que apresentam resultados escolares deficitários, beneficiam a sua construção do conhecimento quando trabalham juntos. Além disso, a aprendizagem cooperativa promove a tolerância e a aceitação, unindo alunos com diferentes experiências. Também ensina aos alunos competências de cooperação e de colaboração que persistem no tempo e são transferíveis para outros âmbitos e atividades.[583]

David Jonhson e Richard Jonhson[584] são outros investigadores de reconhecido mérito na área das pedagogias cooperativas e investigativas, tal como demonstrado em *Joining together: Group theory and group skills* (com uma 12.ª edição em 2016). Os especialistas mostraram que a experiência traz discernimento, compreensão e técnicas difíceis de descrever ou modelar por um docente. Segundo os autores, aprendemos melhor quando estamos pessoalmente envolvidos e quando o conhecimento é descoberto por nós torna-se significativo e consequente. Do mesmo modo, o compromisso com a aprendizagem é maior quando temos liberdade para estabelecer objetivos e de os seguir ativamente dentro de uma dada estrutura.[585]

---

[583] Resultados corroborados, entre outros, por E. Hilke, «Cooperative learning», Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1990, e J. Lloyd *et al*., «Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, prereferral, teacher consultation, and peer-modulated interventions», *Journal of Learning Disabilities*, 21, (1988), 43-52. Shlomo Sharan, *et al*., *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools* (Hillsdale, NY: Erlbaum, 1984), que sublinham a importância de aprender a negociar nas várias fases da investigação em grupo. É na coordenação dos pontos de vista para chegar a um acordo que os sujeitos poderão ultrapassar as suas próprias limitações cognitivas e emocionais. Também é eficiente para combater o preconceito racial: Shlomo Sharan, *Handbook of cooperative learning methods* (New York: Praeger, 1999).

[584] David W. Johnson & Richard T. Johnson. *Methods of cooperative learning: What can we prove works?* (Edina, MINN: Cooperative Learning Institute, 1999). E ainda: David W. Johnson & Frank P. Johnson, *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (Edinburg: Pearce, 2016) e as 11 versões que o antecederam. E noutro domínio do preconceito, R. Johnson *et al*. «Interaction between handicapped and non-handicapped teenagers as a function of situational goal structuring: Implications for mainstreaming», *American Educational Research Journal*, 16, (1979), 161-167: verificaram que a interação intrapessoal entre os jovens sem *handicap* e os jovens com *handicap* foram consideralmente mais positivas em condições cooperativas do que nos grupos de condições individualisticas ou *laissez faire*.

[585] O seu trabalho na área do *peer-coaching* forneceu informação sobre os efeitos do comportamento cooperativo tanto nas tarefas tradicionais de aprendizagem como sobre os valores, o comportamento intergrupal e as atitudes. O seu modelo enfatiza aquilo que designam como «interdependência positiva» ou cooperação (a ação coletiva que celebra as diferenças individuais). Joyce, Calhoum & Hopkins, *The New Structure of School Improvement*, 91. A aprendizagem cooperativa influencia o comportamento cooperativo e competitivo dos alunos, aumentando a cooperação verbal e não-verbal e a cooperação interétnica, e reduz a competição. Johnson & Johnson. *Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic*; *Cooperation and Competition: Theory and Research* (Edina, Mn: Interaction Book Company, 1990). A sinergia criada pela participação numa tarefa complexa partilhada

A equipa de Shlomo Sharan (1984, 1999) sublinha a importância de aprender a negociar nas várias fases da investigação em grupo. É na coordenação dos pontos de vista para chegar a um acordo que os sujeitos poderão ultrapassar as suas próprias limitações cognitivas e emocionais. O seu modelo mostrou-se eficiente para combater o preconceito racial.[586] O modelo de investigação em grupo de Sharan é o mais complexo, socialmente falando, e parece particularmente adequado à Pedagogia do Serviço, combinando tarefas em grupo, tarefas de planificação conjunta, desempenho individual, coordenação dos esforços, articulação dos resultados e apresentação destes, num ambiente de investigação e de resolução de problemas.[587] Parte do modelo de Herbert Thelen, inspirado em John Dewey, que já referimos anteriormente.

O trabalho cooperativo favorece cumulativamente a capacidade de trabalhar, em conjunto e produtivamente, numa tarefa longa e complexa, o que influencia a qualidade da aprendizagem uma vez que a interação com os outros produz complexidade social e cognitiva, criando mais atividade intelectual do que o trabalho individual.[588]

E se o **serviço integrado com o currículo académico** não só leva os estudantes a responderem a necessidades importantes na comunidade, ao *aplicar* as tarefas académicas à resolução desses problemas, os alunos compreendem melhor como o conhecimento é socialmente significativo e descobrem que para ajudar outras pessoas esse conhecimento é necessário e a própria *relevância* do que é ensinado e aprendido é aumentada.

– estar ligado a alguém – gera mais motivação para aprender do que ambientes competitivos, pois a motivação é mais intrínseca (desejo de saber). A cooperação também aumenta os sentimentos positivos face ao outro, reduzindo a alienação e o isolamento, construindo relações e providenciando a aceitação de perspetivas afirmativas sobre outras pessoas. Também se verificou que a cooperação influencia a tolerância e a aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais e que promove as relações entre todos os alunos, do mesmo modo que aumenta a autoestima, não só através da modificação do autoconceito sobre a capacidade de aprendizagem, mas pelo sentimento de se ser respeitado, tido em conta e cuidado pelas outras pessoas.

586 Shlomo Sharan *et al.*, *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools* (Hillsdale, NY: Erlbaum, 1984). Arends, *Aprender*, 347, refere que o seu trabalho foi motivado pela necessidade de promover «um melhor entendimento interétnico entre os imigrantes judeus originários da Europa e do Médio Oriente».

587 Em Sá Carvalho, «Pedagogia do Serviço», 90, mostramos a sintaxe deste modelo (e dos demais aqui referidos) a partir de Arends (2008).

588 A promoção do desempenho escolar está associada diretamente à interação, pois além da complexidade social e cognitiva, cria mais atividade intelectual pela multiplicação dos *in puts*: como os alunos aprendem uns com os outros também recebem mais ajuda e, assim, aprendem mais e melhor.

Também não é de negligenciar que *a retenção e a transferência do conhecimento* se fazem melhor na aplicação a uma atividade real e significativa, uma vez que a *motivação* do aprendente e a sua disponibilidade emocional para o esforço também se veem reforçadas.

4. A Democracia é debate: a Reflexão e a Avaliação Formativa como instrumentos de Empoderamento

«Ter uma Voz», contar para alguma coisa, ser escutado: quanto potencial de autoconceito positivo, de melhoria da autoestima, do sentido de poder e de autodireção na sua vida está contido nesta possibilidade para os jovens e para as suas famílias, quantas vezes só interrogados quando se reitera o comportamento «negativo» e as ausências da escola. Para que os alunos possam aprender a partir do serviço prestado, os docentes devem providenciar *numerosas oportunidades de reflexão*[589], que apontam para o desenvolvimento de competências sociais e morais complexas que, de outro modo, não podem ser convenientemente tratadas nas aulas. Quando os jovens são envolvidos na análise das suas perceções e enviesamentos, desenvolvendo um entendimento do que influencia as suas comunidades, e refletindo sobre os seus pontos de vista acerca do papel do serviço na vida de um cidadão democrata, podem aprender lições valiosas sobre si mesmos, os outros, e o ato de servir.[590]

A reflexão deve ser proporcionada ao longo de todo o processo e levar às mudanças projetuais, comportamentais e atitudinais que favoreçam melhor a consecução dos objetivos, ou seja, integrada consequentemente no plano de trabalho.[591] Joyce, Weil e Calhoun (2009) recordam a influência de Hulfish e Smith (1961) no desenvolvimento de uma abordagem

---

[589] A reflexão pode assumir formas muito diversas: conversas a pares ou em pequenos grupos, como uma discussão em sala de aula, a redação de um texto, a resposta a um inquérito ou a questionários (de perguntas mais ou menos abertas), um desenho, a construção de um dispositivo (digital, em suporte papel, tridimensional), uma apresentação oral, um jogo de papéis... As possibilidades são inúmeras, variadas e preenchem requisitos pedagógicos diversos.

[590] Cf. Wade. *Community Service – Learning*, 22.

[591] Também podem ser mudanças individuais ou de grupo, pontuais ou mais definitivas, mas sempre resultantes da análise entre as metas e objetivos pretendidos e aquilo que já foi alcançado/produzido, pelo que uma boa reflexão, como todas as formas de avaliação, começa com a boa determinação dos objetivos a alcançar. E como em toda a avaliação pedagógica, os alunos devem conhecer com clareza as metas e os objetivos a perseguir.

pedagógica que articulasse o processo democrático e a reconstrução societal, sublinhando o papel da educação na melhoria da capacidade de os indivíduos refletirem sobre o modo como lidam com a informação e os seus conceitos, crenças e valores.[592] **Uma sociedade de pensadores reflexivos** poderia melhorar-se a si mesma e preservar cada indivíduo como único, num processo de criação de laços entre o mundo individual da pessoa, o seu intelecto, e o funcionamento de uma sociedade democrática. Os modos usados pelos indivíduos para produzir representações sobre a realidade são os meios pelos quais o mundo se torna compreensível e lhes atribui um sentido pessoal e social. A qualidade de um indivíduo para refletir sobre as suas experiências tem um papel crítico na determinação da qualidade do mundo que construirá para si mesmo e sobre si mesmo.

Hullfish e Smith (1961) mostraram que os desenvolvimentos intelectual e social estão intrinsecamente relacionados, uma vez que o progresso social exige competências de sintetização e de análise dos diversos pontos de vista presentes na interação social. Por outro lado, o próprio conhecimento é construído e reconstruído continuamente através da interação social entre indivíduos e grupos, em experiências sociais de construção do conhecimento e do sentido. Assim, o conhecimento tem uma qualidade pessoal e única, em cada indivíduo, mas também é construído na relação com a experiência dos outros e a partir destes, por «empréstimo» e por observação e imitação.[593]

---

[592] Bruce Joyce & Marsha Weil. *Models of Teaching* (Boston: Allyn and Bacon, 2009).

[593] H. Gordon Hullfish & Philip G. Smith. *Reflective Thinking: The Method of Education* (Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1961), 4-17: os autores estavam convencidos que a Diretiva Educativa da Cultura deveria responder aos Founding Fathers e a sua visão de uma democracia liberal, providenciando uma educação que promovesse uma cultura que fizesse prosperar a democracia através de cidadãos informados e inteligentes. Mas, no seu entendimento, a América não honrou essa herança e não concretizou sempre a igualdade de acesso à escola e as oportunidades de sucesso variaram muito; a crescente complexificação da cultura tornou cada vez mais difícil a formação de um cidadão iluminado, necessário à democracia (pela quantidade de conhecimento disponível e pelas novas perspetivas que a psicologia trouxe à compreensão da mentalidade iluminada); mais significativamente, porque a própria compreensão do que é a democracia se alterou e é preciso entender aquilo que é mesmo fundamental. Talvez não seja de estranhar, pois, que ao longo do país não tenham encontrado salas de aula cheias de alunos envolvidos em excitante atividade reflexiva e, em vez disso, pais, professores e administradores escolares, admitem a sua falta de interesse em encorajar os alunos a pensar. É, então, necessário que, defendem, nos empenhemos no imperativo cultural de «salvar» as crianças de tais estados de imaturidade e dependência. Ter-se-á de começar por compreender que o «pensamento» reage mal à competição e requer esforço e tempo, bens escassos na nova cultura. No entanto, afirmam, as democracias necessitam que os indivíduos sejam capazes de autoescrutínio, pois a sua liberdade depende,

Certamente que a qualidade individual do conhecimento cria dificuldades no âmbito da construção da sociedade. Mas Hullfish e Smith, tal como Joyce *et al*. (2009) sublinham, defendem que as diferenças individuais fortalecem a democracia e que a negociação é a atividade democrática principal. Quanto mais os indivíduos aprendem a responsabilizar-se pela reflexão sobre a experiência melhor desenvolvem uma perspetiva válida do mundo e um sistema de valores igualmente valioso.

A aquisição de um sistema de processamento eficaz, que garante à pessoa uma plena capacidade reflexiva na vida de uma sociedade democrática, requer que se trabalhe em conjunto para entendermos os mundos uns dos outros e para nos governarmos a nós mesmos, no seio da complexidade e da dissemelhança, preservando uma realidade pluralista.[594] As escolas devem assumir a responsabilidade de contribuir para a sociedade tornando os alunos pessoas crescentemente informadas, sensíveis e inteligentemente críticas: é a exigência de desenvolvimento dos cidadãos de um mundo livre, a base de uma cultura democrática, onde um esforço comum criará os instrumentos sociais que facilitam a partilha de uma abordagem reflexiva aos problemas com que se confronta. Assim a escola cumprirá a sua função e será bem-sucedida ao unir aquilo que conhecemos sobre os mecanismos da aprendizagem e aquilo que sabemos sobre as relações entre os seres humanos.[595]

Segundo Wade (1997), na reflexão avaliam-se tópicos como os acontecimentos, o *self*, os outros, o serviço, as problemáticas societais observadas e as vividas, a cidadania.[596] Eyler (2001) sublinha que é a reflexão que liga

---

em muito, disso mesmo: a habilidade para pensar, ter a coragem para lidar com as ideias, adquirir e usar o pensamento crítico (tal como Dewey sugerira).

[594] A perceção de quadros de referência e de cursos de ação alternativos é essencial para a negociação social. Mas, para entendermos realmente as perspetivas dos outros – e sentir empatia – é necessário começar por nos entendermos as nós mesmos e como e por que motivo criámos as nossas próprias ideias sobre a realidade. A partilha destas múltiplas perceções – a negociação – é necessária para que uma realidade mútua seja construída e é também o garante do desenvolvimento de uma perceção de sentido e de finalidade, um modo flexível e válido de lidar com a realidade. Falhar este propósito, alertam Hulfish e Smith, significa o caos, psicológico e social. A habilidade para reconstruir continuamente as suas próprias metas e para criar um sistema de valores compatível com estas é um processo essencial para a maturidade. Cf. Joyce, Weil, Calhoum, *Models of Teaching*, 276-277. Referem-se à citada obra de Hulfish, & Smith, *Reflective thinking*.

[595] Hullfish & Smith. *Reflective Thinking*, 264-265.

[596] Wade. *Community Service-Learning*, 98-100. Wade sugere que, para se obter uma reflexão/avaliação adequada, dez princípios pedagógicos devem estar garantidos: respeito pelas ideias dos alunos; *focus* na interação e debate entre alunos (e não pregações do adulto); geografia da sala propícia ao debate; respeito mútuo e cuidado entre os alunos; boa planificação

a aprendizagem académica à experiência potenciando a construção do conhecimento. Através dela, a Pedagogia do Serviço, a partir do encontro com desconhecidos, da resolução de problemas comunitários sentidos[597], forja nos alunos a possibilidade de se reconstruírem a si mesmos, um processo mediado pela reflexão crítica, um *link* transformacional que incorpora a reflexão crítica de Dewey. O papel do professor é o de guia, de mentor e de modelo participante, ajudando os alunos a problematizar as experiências e a construir novo conhecimento. Também os ensina a refletir, a partir da estruturação das tarefas, da participação nas atividades, do uso de competências reflexivas, académicas e sociais. A experiência na comunidade tem, assim, grande impacto, porque a reflexão que instiga já é, em si mesma, um processo de resolução de problemas. Esse impacto altera a própria avaliação pedagógica porque «a experiência» é o centro, o meio e o fim da educação.[598]

A componente pedagógica da reflexão está associada ao modelo de ensino pela discussão. Os fundamentos teóricos deste modelo são a análise do discurso e do discurso em sala de aula. Segundo Cazden (1986), «a linguagem falada é o meio através do qual a maior parte do ensino tem lugar e através do qual os alunos demonstram aos professores muito do

---

das atividades de reflexão, combinada com adequada abertura às oportunidades inesperadas para tal; as sessões de reflexão acompanham todo o projeto; tempo adequado para as reflexões; equilíbrio entre as várias metodologias proporcionadas; atividades de reflexão relevantes, divertidas e desafiadoras; competência do docente como facilitador da reflexão.

[597] Janet Eyler. «Creating Your Reflection Map», *New Directions for Higher Education*, 114 (2001): 35-42, refere que «reflexão é o hífen na aprendizagem-serviço; é o processo que ajuda os alunos a conectar o que observam e experimentam na comunidade com o seu estudo académico» e a componente mais importante de um programa de alta qualidade e que incide nos objetivos fundamentais de compreensão profunda do tema, pensamento crítico e transformação das perspetivas. Eyler reconhece que, para atrair uma vinculação emocional, os problemas têm de ser «sentidos», isto é, provocar, interpelar, causar dúvida, excitação, perplexidade, dificuldade mental, desencadeando assim, num *loop* emoção-razão, o processo mais vital de pensamento reflexivo. E a reflexão deve ser contínua, deve ligar o conteúdo curricular à experiência comunitária, explicitamente, e ter-se em consideração que diferentes tipos de atividade implicam diversos tipos de reflexão. «Quando possível, a reflexão deve ser integrada naturalmente nos projetos e no curso e não ser encarada como uma atividade de ass-on». Eyler, «Creating», 35-36.

[598] Dewey elenca, no novo prefácio da 2.ª edição do texto, em *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process* (Boston: DC Heath and Company, 1933: 1) pensamento consciente, fantasia e imaginação; 2) narrativa; 3) crença (adquirida por tradição, instrução e imitação), baseada em preconceitos e não pelo exame de evidências, frequentemente fonte de repressão do *self* e das instituições, no seu dogmatismo; 4) o pensamento formal, científico, orientado para a resolução de problemas, ativo, persistente, cuidadoso nas considerações e no suporte das conclusões.

que aprenderam.»[599] Budd Rowe (1986) também mostrou que o discurso oferecido a outros é uma forma eficiente de exteriorização do pensamento, pelo que fazer «crescer» um sistema de pensamento complexo requer uma grande quantidade de experiências partilhadas e de conversações.[600]

L. Resnick e L. Klopfer (1989), que estudaram a influência dos currículos na cognição dos alunos, mostraram que a relação entre cognição e a experiência social da partilha do conhecimento é tal que esta afeta o pensamento e o desenvolvimento cognitivo, pois o contexto social faculta oportunidades para modelar estratégias de pensamento eficazes. Assim, os pensadores competentes podem demonstrar formas apropriadas de abordar problemas, analisar textos ou construir argumentos. Mas, o mais importante de tudo, é que o *contexto social* em que ocorre faz com que os alunos percebam que *todos os elementos do pensamento crítico* – interpretação, questionamento, testar hipóteses, exigir justificações racionais – são socialmente valorizados.[601]

5. Celebrar a Escola: o Valor Social da aprendizagem e a dignificação da «obra»

Dada a meta de empoderamento juvenil da aprendizagem-serviço, a **celebração** e o **reconhecimento** pelos outros na escola e na comunidade[602]

---

[599] Cf. Courtney B. Cazden. *Classroom discourse* (Portsmouth, NH, Heinemann, 1986), 432. Cazden analisou a correlação entre o discurso e cognição, isto é, o papel da linguagem na organização do pensamento. Verificou que o discurso em sala de aula afeta os processos de pensamento (organizar-se para falar com clareza) e proporciona aos alunos identidade como aprendentes (ao traduzir o conhecimento por suas palavras este é melhor apropriado, torna-se «meu»). Através das trocas verbais, os alunos falam sobre o que sabem e formam significados a partir de novos conhecimentos.

[600] É quando falamos sobre o que fizemos e observámos, e discutimos sobre o que fazemos das nossas experiências, que as ideias se multiplicam, se refinam e acabam por produzir novas questões e futuras explorações. Mary Budd Rowe, «Wait time», 43-50: nas aulas e nos projetos é preciso ter tempo para escutar os alunos.

[601] Lauren B. Resnick & L.E. Klopfer. *Towards the thinking curriculum: Current cognitive research* (Alexandria, VA: *Association for Supervision and Curriculum Development*, 1989).

[602] O que é que costumamos celebrar na Escola? Se olharmos bem para os nossos calendários, celebramos essencialmente... as interrupções letivas! E quando um Sistema de Ensino ou uma organização educativa se orientam por motivações certificativas e intrinsecamente competitivas, a celebração do sucesso é essencialmente corrompida: o mérito de uns convoca o demérito de outros, o que é alcançado pelos «melhores» é-o por comparação – na

são um meio importante para recompensar a competência dos estudantes: quando aprendem novas competências, se empenham na tomada de risco, assumem novas responsabilidades e oferecem os seus corações e mãos aos outros, é apropriado honrar e reconhecer os seus esforços. Os eventos de celebração não servem apenas para mostrar aos estudantes que os seus contributos são apreciados, mas fornecem oportunidades para publicitar o programa, angariar novos apoiantes e motivar a juventude para querer continuar a servir.[603]

Podemos resumir as componentes essenciais da Pedagogia do Serviço como *Treino Adequado*, *Serviço Significativo* e *Reflexão Estruturada*, em que são condições indispensáveis de **qualidade**: liderança dos alunos; definição de papéis e sua coordenação com as tarefas; metas consequentes e corretamente enunciadas; adequada supervisão dos docentes e colaboradores; sensibilidade cultural para com a comunidade e da comunidade para com a escola; comunidade escolar forte; papel facilitador dos professores; compromisso organizacional da escola; compromisso ético para com o Serviço.[604]

Mas, num conjunto tão amplo de metas e num contexto cultural escolar em que a avaliação dos produtos é dominante, podemos confiar na Pedagogia do Serviço para que prepare os cidadãos para os diversos objetivos do desenvolvimento de uma sociedade mais democrática?

Berger Kaye (2010) defende este modo global de **ensinar** e de **aprender** numa **perspetiva comunitária** ao rever os seus ganhos diretos em aumento da motivação e do desejo de aprender dos **alunos**, o desenvolvimento da responsabilidade, do pensamento crítico, da tomada de decisões e da resolução de problemas, argumentando que recupera talentos, habilidades e

---

seriação das classificações finais – com os resultados dos demais. E o que são esses resultados?! Quantas vezes constatamos na vida que os «bons alunos» só vingaram na escola e que dela saíram incapazes de lidar com a vida «real».

603 Cf. Wade. *Community Service*, 23.

604 A este respeito, veja-se R. M. Battistoni. «Service-Learning in a Democratic Society: Essential Practices for K-12 Programs», in Rahima C. Wade, *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum* (New York: State University of New York Press, 1997), 131-141. Não devemos correr o risco de querer educar moral e civicamente os alunos e, depois, desconsiderar as condições éticas sob as quais se desenvolvem os programas educativos. Battistoni refere, como padrões de análise ética a forma como perspetivamos e agimos com a Comunidade, com a Diversidade, a Compreensão Intelectual, as Competências de Participação, as Atitudes Cívicas, a Pedagogia em sala de aula, o Planeamento e a Estrutura do Programa e o Partenariado com a comunidade.

imaginação, de uma forma nunca antes convocada para a sala de aula. Ao melhorar o conhecimento e o rendimento académico, incluindo competências de escrita e de comunicação, cultiva positivamente a perceção que os alunos têm de si, num contexto de aplicação da curiosidade e de desenvolvimento da generosidade.[605]

Como vimos, no sentido em que desenvolve a competência para trabalhar bem com outras pessoas, a Aprendizagem pelo Serviço possibilita experiências de reciprocidade positivas e a alteração dos estereótipos relativos ao respeito pelos outros e ao gosto pelo trabalho e pelo esforço. Assim, os resultados são largamente compensadores pela partilha, pelo «estarmos juntos». E um nível mais complexo de educação é também alcançado, originado por uma relação com a comunidade – co-educadora e co-mentora – que não é possível noutro tipo de intervenção pedagógica na escola. Com esta Pedagogia, os alunos interagem com adultos que têm diferentes papéis na sociedade e são, assim, expostos a mais opções de carreira, incluindo as do serviço público. Consequentemente, melhoram o conhecimento sobre a comunidade e os recursos acessíveis a cada um e às suas famílias, experienciam a responsabilidade cívica, podendo desencadear um compromisso de longa duração com o serviço público e a aprendizagem.

É igualmente necessário sublinhar que o impacto no **desenvolvimento profissional dos docentes** também é promissor pois estes, interpretando e enriquecendo o currículo através da colaboração com outros professores e parceiros na comunidade, aprendem sobre as diferentes organizações da comunidade e de como estas servem a população, identificam recursos para potenciar as oportunidades educativas dos alunos, sentem-se

---

[605] Cf. Kaye, Cathryn Berger. *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students to Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action* (Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2010), 2-3. Joyce, Weil e Calhoum, *Models of Teaching* (2009), referem que as dificuldades de implementação das pedagogias cooperativas se devem à crença de alguns pais e professores relativamente aos alunos com melhor rendimento académico e de como estes, hipoteticamente, progrediriam melhor em ambientes individualistas e competitivos e que, portanto, não beneficiarão destas abordagens. Afirmam que está recolhida uma quantidade massiva de dados de evidência que contradizem essa crença, e que uma má compreensão da relação entre estudo individual e estudo cooperativo está na base desse preconceito. No entanto, sublinham, desenvolver relações de partenariado não implica uma redução de esforço individual e cada indivíduo não corre o risco de submergir na massa. O que de facto acontece é que cada indivíduo é estimulado e puxado pelos outros. Os bons alunos não são inerentemente menos cooperativos, mas meios muito competitivos promovem o desdém pelos alunos menos competentes, coloca-os numa posição de detrimento enquanto alunos e pessoas, tanto no presente como face ao futuro.

inspirados profissional e pessoalmente e participam mais ativamente no seu desenvolvimento profissional, tornando-se cumulativamente mentores de outros professores. O entusiasmo dos alunos pela aprendizagem, que observam, facilita a melhoria da comunicação e da compreensão dos alunos e aumenta a relevância da educação para estes, o que é um potente elemento motivador para os professores.

Por sua vez, as **escolas**, através da Pedagogia do Serviço, combinam desenvolvimento académico com **responsabilidade cidadã e social**, fortalecendo os programas de formação em serviço (voluntariado, ...) e de educação moral, política e cívica. Estas últimas, muitas vezes exploradas de forma anódina, em projetos sem qualidade, deixados à iniciativa pouco preparada de uns quantos docentes e frequentemente fustigados pela necessidade, vista como mais premente, de dar atenção ao currículo formal. Ao desenvolver parcerias comunitárias, as escolas também publicitam melhor as necessidades e as oportunidades formativas para os alunos e envolvem mais os **pais** através de ações que estes entendem, reconhecem e valorizam, independentemente do seu nível cultural ou escolar. A **cultura da escola** e o seu **clima organizacional** tendem a ser mais inclusivos e cooperativos e, ao convidar os alunos a tornarem-se membros ativos das comunidades, aumentam a confiança social no sistema de ensino e melhoram as suas relações públicas.

Quanto às **comunidades**, estas veem como aumentam os recursos para resolver problemas e dificuldades, avançam na competência relativamente a uma particular área de incidência, aproveitando o *know how* escolar. Também se tornam mais conhecedoras dos programas e necessidades das escolas a partir do momento em que participam na aprendizagem dos alunos e colaboram com os docentes, oferecendo a estes o reconhecimento público pelo contributo dos mais jovens. Assim,

> Para além dos benefícios educativos, as nossas sociedades dependem da participação ativa dos seus membros para prosperar. Os nossos atos de serviço podem moldar a sociedade em que vivemos. Até as crianças pequenas se maravilham com a forma como o seu pensamento, planeamento e realização fazem a diferença. A aprendizagem-serviço permite uma riqueza de pequenas e grandes «diferenças a acontecer». As relações desenvolvem-se entre pessoas com uma compreensão e apreço por semelhanças e diferenças. Os olhos acostumam-se a

procurar necessidades na comunidade e a reconhecer oportunidades de mudança.[606]

Estas conclusões são fortemente suportadas por outros investigadores, dos quais Furco (2010) que oferece uma análise de 250 estudos, muitos dos quais experimentais ou quasi-experimentais, em que 70 se dedicavam ao impacto em estudantes de ensino básico e secundário e que já tinham sido partilhados em 2004:

Campos de resultado positivo Desenvolvimento	**Referências estudadas**
- Académico e competitivo dos alunos	- Aumento do rendimento em testes estandardizados - Maior desenvolvimento de conhecimentos conceptuais e competências - Maior assistência, motivação face à escola e retenção - Melhores notas - Maior habilidade para analisar e sintetizar informação complexa
- Cívico, participação na comunidade e compromisso	- Maior compreensão da política e da atividade governamental - Maior participação na comunidade e nas questões públicas - Melhor exercício da cidadania e responsabilidade cidadã - Maior consciência e compreensão das questões sociais - Compromisso com o serviço da comunidade
- Vocacional e profissional	- Ampliação da consciência e das opções vocacionais - Melhoria nas competências profissionais - Maior compreensão da ética do trabalho - Melhor preparação para o mundo do trabalho
- Ético e moral, compreensão dos diferentes valores	- Maior exposição a novos pontos de vista e perspetivas - Mudanças positivas no julgamento ético - Maior habilidade para tomar decisões independentes a respeito de questões morais

606 Kaye. *The Complete Guide*, 2-3.

- Pessoal, autoconceito e perceção de competência	- Ampliação faz qualidades e competências para a liderança - Maior autoestima - Maior conhecimento de si mesmo - Maior resiliência - Maior empoderamento e eficácia pessoal
- Social, capacidade para trabalhar com outras pessoas, em equipa	- Maior camaradagem entre estudantes - Maior habilidade para trabalhar em equipa e/ou com os outros - Abandono de juízos pré-concebidos - Melhoria na conduta pró-social

Quadro 4 – Resumo do impacto dos projetos de pedagogia do serviço, a partir de Furco (2004)[607]

Furco (2004) indica que a investigação é muito clara nisto: «A aprendizagem em serviço tem um impacto positivo nos alunos de todas estas áreas».[608] A investigação em desenvolvimento cognitivo e educação, afirma,

---

[607] Andrew Furco. «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio», in «Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latino-americanos» Actas del 7mo. Seminario Internacional «Aprendizaje y Servicio Solidario». Buenos Aires, 6 y 7 de octubre de 2004, 19-26.

[608] Furco. «The community as a resource for learning», analisou cerca de 250 estudos do ensino técnico e universitário. Cerca de 70 estudos sobre o impacto da SL em alunos do 1.º ao 12.º grau, todos em inglês, metade dos quais usando uma metodologia experimental ou quasi-experimental, e os restantes avaliando os produtos, corroboraram a hipótese da melhoria do sucesso académico (leitura e domínio da linguagem; matemática, ciências, estudos sociais) e educacional (aumento da motivação para a aprendizagem, manutenção das boas notas, autoperceção da aprendizagem realizada, interesse e vinculação à escola; redução do absentismo, do abandono, dos problemas comportamentais nas aulas), sendo que os resultados se reforçavam com o número de horas (31 horas ou mais) e o tempo para a reflexão. Muitos estudos tratavam, também, o rigor e a qualidade geral dos projetos, como seja os que foram tomados em linha de conta pelo Service-Learning in Teacher Education International Research Affinity Group, 2006, que avaliou o progresso no *design* e a fiabilidade dos instrumentos de investigação usados. São de ter em conta os resultados reportados por Furco (2002) em A. Furco, «Is service-learning really better then community service? A study of high school program outcomes», in Andrew Furco & Shelley H. Billing, ed., *Service Learning. The Essence of the Pedagogy* (Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001), 23-49. Este trabalho diferencia os resultados da pedagogia do serviço face a outros métodos de educação em relação com a comunidade. A. Furco, «The community as a resource for learning», 232-235, salienta: a importância da aprendizagem autêntica, através de problemas reais; o aumento da atividade cognitiva com o ensino experiencial e o seu papel na construção do conhecimento; a perspetiva construtivista – que assim pode aplicar-se plenamente – da procura de soluções alternativas e de estratégias novas, em vez da assimilação da «boa resposta única», algo que certamente agradaria a Jean Piaget. Também o impacto da cooperação, do partenariado, da colaboração, já que Furco também não esquece

já tinha mostrado que os alunos com melhor autoestima têm melhores resultados académicos e que quando têm maior poder sobre si mesmos, quando desenvolvem atitudes pró-sociais, quando estão motivados e comprometidos com a atividade social, também. O impacto depende da qualidade da aplicação da pedagogia, da clareza e poder da sua identidade, e da influência direta nestes fatores mediadores: autoestima, empoderamento, conduta pró-social, motivação e compromisso.[609]

Schensul, Berg e Brase (2001) retomam o princípio de Dewey segundo o qual **a educação pública deve construir a comunidade**, reconhecendo que, de muitos modos, aprender através do serviço é uma componente significativa da educação escolar pública liberal. O serviço, de facto, ajuda os

---

que a aprendizagem é um empreendimento social. Furco indica ainda uma pedagogia que vai ao encontro dos interesses pessoais dos alunos, de uma aprendizagem significativa, do empoderamento e da mobilização para os alunos saírem da sua zona de conforte. Estes resultados são particularmente importantes pelos efeitos motivacionais conjugados, já que não é possível ensinar o quer que seja a quem não quer aprender e, como já se referiu, o abandono da escola e o desinteresse pelo que lá se passa constituem, certamente, dos mais graves problemas da escola atual. Ao referir a cooperação não podemos evitar de pensar naquilo em que se transformaram os recreios, o sítio mais desejado, onde anteriormente se interagia ativamente e agora se dedilham ecrãs, e todos os custos desenvolvimentais, e em saúde mental, que tudo isto significa.

609 Andrew Furco, 2004, 26. Os dados de Furco são corroborados por outras análises comparativas, como as realizadas por Alan Melchior e Lawrence Neil Bailis. «Impact of Service--Learning on Civic Attitudes and Behaviors of Middle anh High School Youth. Findings From Three National Evaluations», in Andrew Furco, & Shelley H. Billing, ed., *Service Learning. The Essence of the Pedagogy* (Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001), 201-222, que pretendiam estudar a possibilidade de «promover a participação cívica dos jovens em sociedades livres e democráticas». As variáveis analisadas são: sentido pessoal e social de responsabilidade pelo bem-estar social de outros; sentido pessoal e responsabilidade social pelo envolvimento em questões comunitárias; liderança de serviço; aceitação da diversidade; envolvimento em serviço comunitário e cúmulo de horas de serviço voluntário nos seis meses anteriores. Os autores concluíram que a PdS tem um papel na promoção desse desafio ajudando os jovens a desenvolver experiências significativas como cidadãos ativos e efetivos e ajudando-os a contruir conhecimento e competências necessárias à identificação de problemas na comunidade e a atuar para as resolver. Os três programas analisados promoveram a confiança dos jovens relativamente à sua capacidade para identificar esses problemas, organizar ações resolutivas e a aplicá-las, promovendo um compromisso de longo prazo. Quando as experiências são duradouras também têm um impacto durável. Os autores também chamam a atenção para a necessidade de providenciar programas de qualidade. Um trabalho relevante na referenciação dos ganhos obtidos com a Aprendizagem pelo Serviço é, também, Janet S. Eyler, Dwight E. Giles, Christine M. Stenson & Charlene J. Gray. *At a Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students*, Faculty, Institutions and Comunnities, 1993-2000: Third Edition. Vanderbilt University, 2001. Este relatório, embora centrado nos alunos do ensino superior, é valioso pelo conjunto de potenciais benefícios que convoca, incluindo as escolas como organizações (vantagens e barreiras) e nas comunidades. Inclui uma extensa bibliografia anotada.

indivíduos a superar a alienação social e cultural ao tornarem-se membros de uma entidade social mais ampla (participação cívica).

Competências Sociais	**Pensamento Crítico/ Competências de Resolução de Problemas**
- Negociar ideias - Fazer pontes através das diferenças - Identificar e resolver conflitos - Trabalhar em equipas, definindo e levando a cabo papéis e responsabilidades	- Identificação de problemas - Etapas na análise de problemas - Análise Crítica de soluções alternativas - Reconhecimento da adequação da informação
Competências Cívicas	**Competências Educativas**
- Reconhecimento e análise dos problemas da comunidade - Identificação dos recursos da comunidade - Tomar a dianteira para encontrar soluções - Ganhar visibilidade política - Aprender e atuar em modelos de troca social	- Literacia (registar e escrever entrevistas) - Compreensão leitora (revisão da literatura, procura de referências) - Matemática (computação, tratamento e análise de dados quantitativos, uso de gráficos e outras formas de representação de dados) - Estudos Sociais (identificação e documentação de variações intra-grupos, descoberta do poder das estruturas, aprendizagem da geografia física e social) - Científicas (aprender a usar o pensamento científico)
Competência Cognitiva Social Intra-grupo	**Competências de Comunicação Pública**
- Apresentação de Ideias - Negociação de Ideias - "Construção do Sentido" recíproca - Consensos de ideias	- Desenvolvimento de argumentos lógicos - Produção de apresentação visual/oral - Falar perante uma audiência de adultos e pares - Responder a questões não antecipadas

Quadro 5 – Áreas de Competências associadas à participação cívica e, mais geralmente, à interação na comunidade

A **reflexão intencional** sobre o seu processo de aprendizagem é importante para o crescimento pessoal dos indivíduos, mas o facto de também os colocar em contacto com realidades vivas e variadas de serviço, direto ou informacional, em áreas como as necessidades sociais, a saúde mental, a saúde, a pobreza e a fome, o envolvimento político e cívico e o ativismo

político, têm nesse processo de empoderamento dos alunos um papel muito relevante.[610]

Schensul *et al*. (2001) também referem, oportunamente, que no atual clima educacional, em que os padrões e os testes padronizados instilam tempos e abordagens, muitas áreas do desenvolvimento social, psicológico e cívico dos alunos – outrora vistos como relevantes na rede estatal e no ensino privado – são desafiados a mostrar um relacionamento com os produtos académicos:

> em muitas escolas, o impulso para a melhoria de resultados baixos em matemática, alfabetização e ciência, aliado à prática pedagógica como exercício e repetição, dispensa os professores criativos, classifica os alunos por áreas de realização estreitamente definidas, desvaloriza o pensamento crítico e criativo, e desassocia a sala de aula de situações da vida real.[611]

Mas a teoria pedagógica, alegam, também critica estas práticas, que reconhecemos nas Políticas Públicas de Educação promovidas pelas «evidências» e aquilo que é possível «evidenciar» com alguma capacidade estatística, argumentando pela importância do envolvimento ativo dos estudantes, a transformação produzida nos professores pela reflexão promovida pelo ensino baseado em problemas reais, através das práticas de *feedback* e de reflexão a proporcionar aos alunos, focalizando-se na melhoria do ensino, no contributo da teoria (psicológica, sociológica, pedagógica) e nas formas locais de avaliação. Estas componentes interativas são importantes ao longo de toda a educação básica e secundária, sobretudo quando estruturam ambientes de aprendizagem para alunos em áreas urbana marginalizadas que têm sido expostos a poucas provas quanto ao valor da educação formal tal como ela tem lugar nos currículos, sem que possam verificar que a escola terá um impacto positivo nos seus futuros.

---

[610] J. J. Schensul, M. Berg, & M. Brase. «Theories Guiding Outcomes for Action Research for Service Learning», in Andrew Furco & Shelley H. Billing, ed., *Service Learning. The Essence of the Pedagogy* (Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001), 125-143, 126. O artigo fornece um extenso elenco de estudos que confirmam as hipóteses indicadas.

[611] Schensul, Berg & Brase. «Theories Guiding Outcomes», 126.

PARTE QUARTA

INTEGRAR

Reconciliação

Há de uma grande estrela cair no meu colo...
A noite será de vigília,

E rezaremos em línguas
Entalhadas como harpas.

Será noite de reconciliação –
Há tanto Deus a derramar-se em nós.

Crianças são os nossos corações,
anseiam pela paz, doces-cansados.

E nossos lábios desejam beijar-se –
Por que hesitas?

Não faz meu coração fronteira com o teu?
O teu sangue não pára de dar cor às minhas faces.

Será noite de reconciliação,
Se nos dermos, a morte não virá.

Há de uma grande estrela cair no meu colo.

Else Lasker-Schüller[612]

---

[612] Else Lasker-Schüller. *Baladas Hebraicas* (Lisboa: Assírio & Alvim, 2002), 45.

Capítulo VI

O Futuro e o futuro do Bem Comum: «De habitantes a cidadãos»[613]

1. A Caminho de uma Conclusão

Conforme referem, oportunamente, Puig *et al.* (2007), uma atividade pedagógica vale a pena se cumpre algum dos critérios seguintes: inspira-se em princípios que nos merecem uma valoração positiva, o seu desenvolvimento é uma experiência rica para os seus protagonistas e a avaliação dos resultados é favorável.[614] A Pedagogia do Serviço (PdoS) justifica-se por estes critérios. A educação é um processo difícil e é urgente educar pessoas sólidas, capazes de colaborar com os outros e de dar um sentido à sua vida. E com os dados de investigação que referimos anteriormente, parece seguro afirmar que garante (incentiva e promove) o rendimento académico dos estudantes, tanto pelos desafios – interdisciplinares – que coloca ao currículo na sua integração num projeto de investigação e implementação experiencial enraizado na realidade, como pela motivação intrínseca para o trabalho investigativo e escolar.

Na integração dos modelos cooperativos de ensino promove, pois, não só a qualidade da aprendizagem, mas o desenvolvimento de competências intelectuais complexas (racionalidade, investigação, crítica, reformulação, avaliação, reflexão), sociais (cooperação, diálogo, cidadania, civismo, participação) e morais (observação, escuta, descentração, leitura da realidade, integração, valorização de si mesmo e do outro, empatia, resiliência). Com a sua implementação, a escola também se renova pela abertura à comunidade e pela melhoria nas relações com os pais, o trabalho cooperativo entre os professores e com os parceiros comunitários, melhorando a autoestima dos professores e as suas competências de planificação, lecionação e avaliação. Neste sentido, a Pedagogia do Serviço também pede à escola que

---

[613] Cf. H. Miguel Yáñez, comp., *El cristiano ante la responsabilidad ciudadana*. VIII Jornada de Reflexión Ético-Teológica. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel) (Ed. San Benito: Buenos Aires, 2005).

[614] J. M. Puig *et al.*, *Aprendizaje servicio*, 35.

melhore as **finalidades** e as **estratégias de avaliação** não no sentido da competição, mas da cooperação e do desenvolvimento organizacional. Conforme chamou a atenção Counts (1932),

> O problema educativo não é totalmente intelectual. As nossas escolas Progressistas não podem, portanto, descansar em contentar-se em dar às crianças a oportunidade de estudar a sociedade contemporânea em todos os seus aspetos. É claro que isto tem de ser feito, mas estou convencido de que deverão ir muito mais longe. Para que as escolas sejam realmente eficazes, devem tornar-se centros para a edificação, e não apenas para a contemplação da nossa civilização. Isto não significa que não devemos esforçar-nos por promover reformas específicas através do sistema educativo. No entanto, devemos dar aos nossos filhos uma visão das possibilidades que se avizinham e esforçamo-nos por alistar as suas lealdades e entusiasmos na concretização dessa visão. Também as nossas instituições e práticas sociais. Todas elas devem ser criticamente examinadas à luz de tal visão.[615]

A ideia de **bem comum** está geralmente associada a uma visão dos vínculos que sustentam uma sociedade como sendo de relação pessoal, de comunicação e de cooperação e na qual cabe uma ideia de educação para os valores que inclua a inteligência moral e a formação das virtudes cívicas, tal como uma conceção do conhecimento que o define como uma ferramenta de valores chamada a demonstrar a sua utilidade para melhorar a vida.[616] Para o pensamento social cristão, a proposta de viver para o bem comum é um chamamento à caridade (e à solidariedade e à misericórdia), que cada pessoa vive de acordo com a sua vocação e as suas possibilidades e o que «tem de incidência na *pólis*. Este é o caminho institucional — podemos mesmo dizer político — da caridade, não menos qualificado e incisivo do que o é a caridade que vai diretamente ao encontro do próximo, fora das mediações institucionais da *pólis*.»[617]

Numa sociedade democrática a **participação** é requerida pela manutenção da própria democracia, e deve ser informada, responsável, ativa e colaborativa. Cada pessoa deve sentir-se chamada a procurar o benefício

---

[615] George Counts., *Dare the School Build a New Social Order?* (Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1932/1978) 25.

[616] Cf. Puig *et al.*, *Aprendizaje servicio*, 35.

[617] Papa Bento XVI. *Caritas in Veritate*, 7.

de todos, no conjunto da sociedade, com uma atenção particular aos mais fracos, ou como sugere a misericórdia, a partir dos mais fracos, com eles, com aquilo que têm para ensinar aos demais e aquilo que podem decidir por si mesmos, para a sua situação e para a vida na sociedade. A **cidadania** não termina nos direitos, nem se limita à adesão a formas de vida partilhada, mas é um trabalho conjunto e interminável destinado a otimizar a vida comum e a convivência. A cidadania constrói-se participando e, nesse sentido, a Pedagogia do Serviço é um modelo pedagógico destinado a ensinar a **participar**, pois

> A boa saúde da liberdade e da democracia não pode ser garantida apenas através do conteúdo das leis e do quadro institucional que acolhe e canaliza os indivíduos. Não parece possível manter um regime de liberdade e democracia sem se ter também certas qualidades individuais. Virtudes cívicas constituem uma forma de ser cuja manifestação regenera a coexistência.[618]

A este respeito, o Papa Francisco recordou que

> [...] muitas pessoas não encontram trabalho ou realizam trabalhos mal pagos e às vezes indignos. Quem está investido de autoridade tem maior responsabilidade, mas cada um é corresponsável, no bem e no mal [...] «Todos têm o direito a serem tratados com a mesma atitude de acolhimento e equidade, porque cada um é portador de dignidade humana» [...] «Depende tudo de nós».[619]

O Papa tem o cuidado de lembrar que, com a absolutização dos direitos individuais, corremos o risco de deturpar o conceito de Direito Humano, pois «a tendência para uma reivindicação crescente de direitos individuais, que *esconde uma concepção de pessoa humana separada de todo o contexto social e antropológico*, quase como uma "mónada" (μονάς) cada vez mais insensível às outras "mónadas" ao seu redor.» Não só os direitos se

---

[618] Cf. Puig *et al.*, *Aprendizaje servicio*, 39. Os autores não ignoram como a transmissão das virtudes inquieta o liberalismo, cioso da neutralidade do Estado e o individualismo, nem o desejo, sempre insatisfeito, dos comunitaristas quanto à garantia dessa transmissão para uma vida completa. Recordam a perspetiva republicana matizada, que valoriza as virtudes, mas responsabiliza toda a sociedade quanto à sua transmissão e não defende a inculcação de um modo de vida completo, mas as virtudes da convivência: o que já não é pouco.

[619] Francisco. Homilia de 31 de dezembro de 2013.

associam e completam com um dever, mas é preciso ter em conta que «*cada ser humano está unido a um contexto social, onde os seus direitos e deveres estão ligados aos dos outros e ao bem comum da própria sociedade*.» É nesse sentido que nos propõe a necessidade vital de:

> aprofundar uma cultura dos direitos humanos que possa sapientemente ligar a dimensão individual, ou melhor pessoal, à do bem comum, àquele «nós-todos» formado por indivíduos, famílias e grupos intermédios que se unem em comunidade social. Na realidade, se o direito de cada um não está harmoniosamente ordenado para o *bem maior*, acaba por conceber-se sem limitações e, por conseguinte, tornar-se fonte de conflitos e violências.[620]

As fraturas produzidas pela concentração económica reclamam uma recuperação da sociabilidade perdida, do capital social que aponta o caminho das qualidades partilhadas, tais como a confiança, a reciprocidade e a capacidade de colaboração, que ajudam a melhorar a relação entre os indivíduos e fortalecem as respostas sociais aos problemas de uns e de todos, isto é, a integração social.[621] A confiança ou as virtudes cívicas são os seus traços dominantes e o capital social é um recurso optimizador das relações de mutualidade e Putnam nota que

> essas décadas em que se assistiu a uma deterioração no capital social são as mesmas em que o domínio numérico de uma geração confiante e cívica foi substituído pelo domínio de coortes pós-cívicas [...] Desta forma, uma análise geracional leva quase inevitavelmente à conclusão de que é provável que continue essa quebra nacional da confiança e do comprometimento.[622]

---

[620] Francisco. Discurso ao Parlamento Europeu em Estrasburgo (25 de novembro de 2014).

[621] Em Bourdieu e em Coleman, o capital social define-se como o conjunto de recursos – informação, obrigações de reciprocidade, normas instituídas de cooperação... – com que conta a pessoa pelo facto de participar numas dadas redes sociais. O capital social está ligado à pertença a uma rede de relações. Para R. Putnam o capital social compõe-se de valores e atitudes pessoais que pautam as relações com os outros.

[622] R. D. Putnam. «The strange disappearance of civic America», Am. Prospect, 24 (1996), 34-48, cit. apud A. Portes, *Capital Social: origens e aplicações na sociologia contemporânea. Sociologia, Problemas e Práticas*, 33 (2000), 133-158, 150.

A visão de uma sociedade apenas baseada no respeito pelos direitos individuais é uma visão errada de como **guiar a educação cívica numa democracia**. É preciso ensinar a pessoa a guiar-se por valores individuais, mas também comunais, pois a democracia é caraterizada tanto pelos direitos como pelas responsabilidades, sobretudo a responsabilidade para com os outros e com as instituições que nos ajudam a gerir a vida em comum de um modo pacífico e produtivo. No seu coração, a democracia apela ao respeito pela **dignidade do indivíduo** e ao direito de todos os cidadãos **participarem** na tomada de decisões. Uma sociedade democrática significa, em muitos sentidos, que se trata de uma sociedade aberta, onde os indivíduos têm o direito de discordar, onde as diferenças devem ser aceites e onde os esforços para mudar e para melhorar a qualidade de vida de todos são empreendimentos valorizados e constantes.

Assim, as recomendações para uma **educação cívica democrática** terão de apontar para a compreensão intelectual da participação política e da vida nas sociedades abertas, mas também para a aprendizagem precoce e o treino das competências e o desenvolvimento do desejo de participação refletida na construção de um projeto comum e inclusivo. Esta educação deve ser reforçada com a redescoberta e o reforço das atitudes cívicas e da experiência de participação direta na vida das escolas, e de outras instituições, assim como nas comunidades.[623] Isto significa fornecer meios aos alunos de aprenderem a:

- Favorecer o conhecimento básico sobre participação;
- Compreender as regras do processo democrático e do funcionamento das instituições;
- Envolver-se na construção do currículo;
- Estudar os conflitos da sociedade e de como encontrar soluções pacíficas;
- Aprofundar os conhecimentos sobre a cultura da civilidade, a história e a cidadania;
- Desenvolver as competências que são necessárias para participar efetivamente na sociedade: comunicação e retórica, pensamento crítico,

---

[623] Cf. Wade. *Community Service - Learning*, 11.

> raciocínio verbal, competências de persuasão, negociação e compromisso; habilidade para reconhecer os interesses comuns.[624]

A educação orientada para a prevenção e a resolução dos problemas sociais encontrou um eco persistente em Battistoni & Barber (1993), enquadrada no desenvolvimento do carácter e da mentalidade democrática através da reflexão participada, num modelo de educação cívica de cidadania e responsabilidade, a partir de *Habits of the heart* de Robert Bellah *et al*.[625] Identificaram como traços relevantes para a vida democrática e a sua educação: a capacidade de lidar com os «estranhos» à comunidade, o interesse em participar em processos democráticos (debates, eleições); a visão dos outros indivíduos como parceiros no processo democrático, independentemente da raça, género, etnia, ...; a inclinação para atuar razoavelmente através de decisões refletidas; a confiança que cada indivíduo tem na habilidade e na responsabilidade de planificar a tomada de decisão; a disposição ética geral para o debate genuíno, cuidadoso e honesto aplicado às decisões democráticas.[626]

Chi (2000) sugere que a ApS favorece quatro **tipos de cidadania**: a democracia direta, a democracia republicana cívica, a democracia liberal e a democracia participativa.[627] Tal educação pode ser eficaz na construção de uma Cultura do Encontro e fornecer à escola todas as oportunidades contidas numa educação encontra lugar para a Pessoa e a sua dignidade. Como resume Caskey (1991), a ApS é esse movimento que

> apela a uma mudança na visão da sociedade sobre a natureza dos jovens. Exige que os educadores reconheçam que as capacidades dos jovens para a curiosidade, a brincadeira, a abertura de espírito, a

---

[624] Sobre a participação na vida da sociedade Richard M. Battistoni, *Public Schooling and the Education of Democratic Citizens* (Jackson: University Press of Mississippi), 1985.

[625] Robert N. Bellah, *et al*., *Habits of the Heart. Individualism and Commitment in American Life* (Berkeley, CA: University of California Press, 1985), sobre como criar uma vida moralmente coerente, que depende do carácter e ser capaz de «sustentar uma ligação a uma comunidade política mais ampla e, assim, em última análise, apoiar a manutenção de instituições livres», sem esquecer os riscos de isolamento proporcionados pelo individualismo, minando assim as condições da liberdade.

[626] Cf. Benjamin R. Barber & Richard M. Battistoni. «A Season of Service: Introducing Service Learning into the Liberal Arts Curriculum», *PS: Political Science and Politics* 26 (1993): 235-240.

[627] Bernardette Chi. Service-Learning as «Citizenship Education», *The Promise and the Puzzles. Washington*, DC: Corporation for National Service, 2000, 9-13.

flexibilidade, o humor, a sinceridade, a criatividade, o entusiasmo e a compaixão os qualificam de forma única para responder a muitas necessidades críticas não satisfeitas na sociedade. Em vez de encarar os jovens como beneficiários passivos da educação, como clientes ou consumidores, a aprendizagem-serviço sugere que encaremos os jovens como produtores competentes, capazes e contribuintes dispostos.[628]

2. A Pedagogia do Serviço responde à problemática da educação para a cidadania democrática e da educação social

Furco (2010) indicou que a Aprendizagem pelo Serviço promove a responsabilidade social e a cidadania, assim como o desenvolvimento de competências e a participação cívica: conhecimento de eficácia política, participação política, atitudes face ao governo, participação em situações de natureza cívica, interesse em, no futuro, votar e em se voluntariar.[629]

Puig *et al*. (2007) trabalharam a ApS como promotora da educação dos valores e da participação cívica, tanto na vertente da inclusão como da

---

[628] F. Caskey. «A Rationale for service-learning: Outcomes for students, school and community», in R.W. Cairn & J.C. Kielsmeier, *Growing hope: A sourcebook integrating youth service into school curriculum* (Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991) cit. apud Wade, *Community Service – Learning* 26.

[629] Furco. «The community as a resource for learning», 238. Estes resultados implicam que os programas contem com longa duração, professores experientes, serviço direto, muitos elementos de prática (perceção da responsabilidade real, tarefas desafiadoras, oportunidades de planear e tomar decisões importantes). Atingem impacto positivo como estratégia instrucional para potenciar programas de aprendizagem de valores, promoção da saúde, prevenção do abuso de drogas, liderança juvenil (participação com sucesso no trabalho de grupo, através de avaliação de necessidades, planeamento de projetos, prática na tomada de decisão, resolução de problemas, comunicação com diferentes audiências, trabalho em equipas). Ao nível do desenvolvimento de valores, a dimensão essencial é um currículo ligado a oportunidades de aprendizagem experiencial autêntica. Por sua vez, num quadro de referência menos paramétrico, Puig *et al.*, *Aprendizaje Servicio*, 137-139, também referem como critérios de qualidade: vinculação estreita entre a aprendizagem e o serviço; aprendizagem integral (todas as dimensões da educação); pensamento crítico; coerência pedagógica e metodológica, isto é, que se inscreva no ideário, projeto educativo e estratégia instrucional da escola; justificação e aceitação social do serviço; adequação, proteção e segurança; trabalho em rede; reciprocidade e respeito pela dignidade dos destinatários, como interlocutores; implicação da administração pública, apoio e que «se inscriba en las políticas educativas, sociales o culturales de los territorios»; apoio familiar; presença das dimensões grupais e individuais; educadores e lideres preparados e formados; difusão e comunicação; avaliação participativa e completa; sustentabilidade e continuidade.

aquisição de competências básicas[630], a partir da busca do bem comum como mecanismo formativo imprescindível de três constituintes humanizáveis: o despertar dos direitos individuais; a posse de algo partilhado que nos faz membros da sociedade; a procura do bem comum através da participação na vida pública. Do ponto de vista pedagógico, indicam estes autores, o reconhecimento da pessoa como cidadão implica o esforço da participação na vida coletiva – ocupar-se das coisas públicas – isto é, entrar na comunidade e expressar as virtudes que devem possuir os cidadãos. Não nascemos sendo bons cidadãos, não basta «estar» numa sociedade democrática para se ser um democrata, é preciso aprender esta vida em comum.[631] Para tal é preciso aprender os principais âmbitos da experiência humana, os saberes e as virtudes, a saber preservar os direitos e os deveres, a conhecer o que nos une no respeito pela diferença e a contribuir para o benefício da sociedade.

Trata-se de uma **aprendizagem ética**, de autonomia e de responsabilidade, mas também uma auto-ética (uma ética de si mesmo, de individuação face à pressão uniformizadora das éticas heterónomas), uma aprendizagem da convivência (resistir à separação e ao isolamento, recuperar do excesso de individualismo autocêntrico, compreendendo a natureza subjetiva da experiência do outro) e estabelecendo vínculos de abertura e de compreensão (empatia) e de compromisso com projetos comuns (uma ética da alteridade, das relações, de preocupação com os vínculos), uma alter-ética.

Finalmente, a educação para a cidadania supõe **aprender a formar parte da sociedade**. Recorrendo ao influxo de Dewey (democracia), Freinet

---

630 Josep Maria Puig Rovira *et al*., «Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudanía», *Revista de Educación*, n.º extra (2011), 45-67. Na sua exposição, definem educação para a «participação real» como competência de informação, reflexão e deliberação, à qual se devem unir experiências reais de participação na comunidade bem-sucedida: no quotidiano da escola, nas assembleias de turma, nos alunos mediadores; esta deve ser transferida para fora da escola. Definem «cidadania» – «um estatuto que dá liberdade e segurança» – como a experiência de «viver com os outros», a partir da dependência recíproca e da vinculação que carateriza a sociabilidade inata dos seres humanos, no interior de uma comunidade política, «com um modo de vida em comum», que tem como princípio de organização a convivência democrática e um entendimento da relação indivíduo-coletividade, de pertença e identidade, algo que nos une, e com base no reconhecimento dos direitos individuais.

631 Aprender a formar parte da coletividade com respeito pelas normas públicas, cumprindo deveres e contribuindo para o Bem Comum, isto é, ajudar a manter o espaço democrático em benefício da sociedade justa e democrática, com respeito pelo pluralismo e as diferenças, procurando o entendimento, o diálogo intercultural e a resolução de conflitos, e promovendo a paz e os Direitos Humanos (Puig *et al*., 2011, 49).

(sentido social da aprendizagem) e Francesco Tonucci (cidades educadoras: https://www.francescotonucci.org/pt/la-citta-dei-bambini), tal como anteriormente descrevemos, mas também de Tapia (2000 e 2001), que reivindica a solidariedade como meta e como instrumento pedagógico, Puig *et al*. (2007) destacam o contributo da PdoS para esta finalidade relevante na escola: melhorar, através da participação e do compromisso cívico, a **busca de comunidades humanas mais justas e mais solidárias**.[632] Oferece, pois, à educação da cidadania, a sensibilidade e a inquietação perante o ocorrer social, o olhar crítico e global sobre as condições de existência com que os alunos convivem e, agora, percebem, através da assunção da complexidade dos seus dinamismos sociais, culturais, económicos, meio ambientais, fomentando a colaboração recíproca através de ações responsáveis, cooperativas, de respeito, consciência, crítica e compromisso solidário, assim como a eficiência do serviço, recuperando o conceito de cidades educadoras e as novas ecologias da aprendizagem.[633]

---

[632] Puig *et al*., *Aprendizaje Servicio*, 53, 54. A sua resposta é afirmativa: pela sua proposta de atividades complexas, de sistematização de objetivos e tarefas, faculta as orientações para um projeto bem articulado e a obtenção de resultados avaliáveis, capaz de promover um olhar crítico e reflexivo face aos desafios socioculturais e meio ambientais da comunidade. Os autores consideram que a PdoS promove a possibilidade de compreender o desenvolvimento humano a partir da solidariedade e da criação de vínculos, contrapondo-se eficazmente às tradições filosóficas racionalistas, que acentuam essa dimensão da moralidade, enquanto que a moralidade e a interação social são elementos que outorgam à humanidade a sua natureza humana. Os fundamentos da PdoS asseguram o desenvolvimento de uma ética que sublinha o compromisso com a alteridade e a empatia como elementos diferenciadores e característicos das sociedades humanas, que humanizam os seus membros numa ação coletiva que beneficia o grupo, favorece o conhecimento mútuo e a empatia, uma ferramenta pedagógica que permite o crescimento e a formação pessoal num contexto cooperativo de progresso comum e partilhado. Sobre a solidariedade, M. N. Tapia, *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional de Educación Ciudadana. Documento digital da Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo, 2000; M.N. Tapia, La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela (Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva: 2001).

[633] Sugerem a distribuição da atividade educativa por diferentes cenários e agentes, o trabalho na formação das redes comunitárias integradas de escolas, profissionais dos diferentes recursos públicos da zona, vizinhos e administração local, que operam para coordenar ações formativas para a população, num diálogo de saber de diferentes disciplinas e culturas eruditas e populares. Estas ecologias operam, também, no sentido de arejar as escolas, ligando-as a esses outros contextos, desenvolvendo nelas uma cultura comunitária por experiência, observação e imitação e proporcionando aos docentes uma «vida adulta» que, por vezes, a escola não potencia. Também aliviando os docentes ao partilhar responsabilidades e fornecendo redes de apoio, de discussão, de influência não hierarquizadas, talvez mais insuspeitas de ingerência utilitarista. Esta discussão, do ponto de vista da democracia e da civilidade, em Juan M. Escudero Muñoz, «Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación», *Revista de Educación*, 339 (2006), 19-41.

A melhoria das escolas não depende apenas destas, nem dos seus atores, mas deve relacionar-se com um esforço de corresponsabilidade dos agentes socioeducativos.

Noddings (2002) refere que, quanto mais próximos estamos das necessidades dos outros, mais possibilidades temos de entender a sua fragilidade e de perceber o chamamento do dever interior, este impulso que nos obriga a responder ao «incómodo» outro, ao compromisso[634], algo que parece tão caro à misericórdia do Papa Francisco. Neste contexto, a coeducação com a comunidade é relevante pois, deixada entregue a si mesma, a escola não consegue desenvolver as competências e as virtudes cívicas necessárias à educação dos cidadãos democratas. De qualquer modo, as entidades sociais também não conseguem responder a todas as necessidades que surgem na comunidade e a escola, como temos vindo a ver, tem algo a oferecer com esse partenariado.

Por outro lado, Martínez-Odeía (2007) defende que a restruturação dos sistemas educativos deve procurar novas fórmulas para melhorar a formação e a qualidade dos cidadãos do futuro, abrindo a escola à comunidade e ao partenariado com os seus agentes institucionais.[635] Trata-se de abrir *vias de encontro* entre a educação formal e a informal, de ajudar

---

634 N. Noddings. *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter* (Madrid: Amorrortu, 2002), cit. apud Puig *et al.*, *Aprendizaje Servicio*, 55: postula a ética do cuidado, a promoção de «pessoas cuidadosas», relacionalmente competentes, carinhosas, o que não tem de entrar em conflito com a dimensão intelectual dos planos curriculares das escolas. O cuidado deve enriquecer a vida dos alunos, dando prioridade à qualidade das relações humanas, a par dos esforços intelectuais e morais, uma «educação relacional» que se preocupa com os problemas «práticos» do ensino, quando, frequentemente, a educação moral é doutrinadora e apresenta apenas princípios mais ou menos fundamentados, mas não condições para a sua experiência e interiorização (Puig *et al.*, *Aprendizaje Servicio*, invocam C. Lash, *The Culture of Narcissism: American Life in the Age of Diminishing Expectations* (New York: W. Norton, 1979). Seja como for, a base é a mesma da educação do caráter, trata-se da empatia, a emoção moral que nos sinaliza que podemos sentir alegria com a alegria dos outros, ou tristeza com a sua tristeza e o seu infortúnio. A empatia motiva para a ação, a responsabilidade cívica, o compromisso com aquilo que «é de todos», que transcende o interesse egocêntrico, infantil e ineficiente, e o narcisismo que domina a nossa cultura pela promoção exclusiva do individualismo e do êxito pessoal como virtude máxima.

635 Arantzazu Martínez-Odeía. «Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudanía», *Bordón* 59 (2007), 627-640. A autora parte dos esforços desenvolvidos em 2005, Ano Europeu da Cidadania através da Educação, promovido pelo Comité de Ministros do Conselho da Europa, o qual terá institucionalizado iniciativas iniciadas a partir de 1996, em: Division for Citizenship and Human Rights Education. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/. Trata-se de um projeto de educação da cidadania, cívica e de desenvolvimento do capital social.

a comunidade a protagonizar a sua própria transformação e a resolver os conflitos, abrindo a escola ao bairro, à cidade, à vida, em que se vive o meio como uma responsabilidade partilhada. A autora vê a Aprendizagem pelo Serviço como instrumento escolar que tem a finalidade de uma educação integral e de uma ajuda para um viver responsável na sociedade, fomentando a cidadania e a participação social através de comunidades de ajuda mútua, de sensibilização para o contexto, de implicação precoce e de favorecimento do encontro intergeracional. Esses objetivos não se conseguem atingir quando se recorre à transmissão de conhecimento teórico e técnico sobre solidariedade, gratidão ou benevolência, ou se realiza uma atividade no terreno isoladamente (Antón, 1998; Antón, Ros, 1996; Cabrera, 2000).[636]

Ao sublinhar o amplo acordo da literatura relativamente às aprendizagens que a Aprendizagem pelo Serviço faculta em termos de desenvolvimento pessoal, social e interpessoal, assim como ao nível da responsabilidade e cidadania, a autora destaca o contributo de Barber *et al.* (1997), que junto com o rendimento académico (leitura, escrita, cálculo, conhecimento aprofundado do currículo) encontraram progressos significativos em termos de educação para a multiculturalidade e o fomento do pensamento crítico, tomada de decisões, resolução de tarefas, aplicabilidade na vida real da aprendizagem curricular, com o cumprimento dos objetivos institucionais escolares e o benefício das comunidades.[637]

---

[636] J. M. Antón. *Acción educativa como acción transformadora* (Barcelona: Entrepueblos, 1998), 3 e J.M. Antón & A. Ros, *Educación emancipadora y global. Hacía un reenfoque de la educación*. III Congreso Estatal de Movimiento de Renovación Pedagógica. Torremolinos, 1996, cit. apud Martínez-Odeía, «Service-Learning», 628. A autora também recorre a F. Cabrera, «Hacía uma nueva concepción de la ciudanía en la sociedad multicultural», in M. Bartolomé, coord., *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural* (Madrid: Nárcea, 2002), 68-92, 75, para salientar que diferentes instâncias sociais reclamam uma conceção mais dinâmica, ativa e comprometida de cidadania e que, em consequência, uma maneira nova de enfrentar a sua educação, mais prática, mais significativa, mais responsável e mais comprometida com a transformação pessoal do que a transmitida pela abordagem teórica, memorista e informativa.

[637] Em Andrew Furco. «A Research Agenda for K-12 School-based Service-Learning: Academic Achievement and School Success», *International Journal for Research on Service-Learning & Community Engagement*, 1 (2013), 11-22. O autor insiste que, neste tempo de «assessment and accountability», mais dados sobre o impacto da aprendizagem-serviço ao nível dos resultados em testes e em sucesso académico são necessários para se poder legitimar mais e melhor o desenvolvimento da sua aplicação, após trinta anos de estudos no terreno.

3. A Pedagogia do Serviço como dispositivo pedagógico de Inovação na promoção de uma Cidadania Inclusiva: para o contexto português

A **Inovação** não constitui, apenas ou de todo, o modo como se mudam as metas e os meios da educação, mas constitui um olhar – permanente que não estático – sobre o processo da Educação como

> aquele que semeia o desejo de saber algo mais do que o que já é conhecido; aquele que o convida a ser apaixonado pelo diferente; aquele que gosta da excitação de uma boa pergunta; aquele que celebra o encontro de outra resposta; aquele que alegremente assume o prazer de descobrir, duvidar e imaginar; aquele que respeita o desejo de não mudar e em vez de confrontá-lo aborda-o criativamente.[638]

Por outro lado, ou do mesmo lado, como já tivemos oportunidade de referir, a **inclusão** é um **processo** e um **projeto ético** que visa a **equidade** e a articulação entre a **justiça social** e **educativa**, num quadro de **valorização das diferenças**, tomando-as como **oportunidades para a aprendizagem**: não nos acomodamos à diferença, aprendemos com ela. A inclusão torna-se inovação quando se vive na ação reflexiva das práticas educativas e, através destas, se transforma a realidade em algo emocional, social e eticamente mais justo e acolhedor, pois o processo da inclusão é um percurso que enfrenta os desafios constantes da mudança humana e social. Na nossa perspetiva, é também o instrumento de inovação inclusiva que permite levar à escola e, através desta – pela educação dos alunos e professores e pela sua ação no meio – a proposta da vivência da misericórdia numa sociedade dela muito carente, pois exige muito mais do que uma legislação ou procedimentos técnicos: implica a construção da Cultura do Encontro.

García e García (2017) indicam que a AdoS ensina a **aprender a inclusão** como lógica didática e ética de uma pedagogia globalmente (metas,

---

638 Gladis Herrera Patiño & Ivan Dario Chahín Pinzón. *La Fiesta de la Conversación. Un ambiente y una metodología para la comunicación educativ*a (Bilbao: EDEX, 2007), 31 e ss., cit. apud Rafael Mendía Gallardo, «El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación», *Revista Educación Inclusiv*a. 5 (2012), 71-82, 73.

meios, resultados) inclusiva[639], cujo poder inclusivo vem do compromisso com uma prática que se processa desde a emoção e que celebra as diferenças na convivência cooperativa, defendo, tal como Batllé (2013), que se trata de uma filosofia pedagógica que reconcilia a dimensão cognitiva e a dimensão ética da pessoa, a qualidade educativa e a inclusão.[640] Os autores destacam os ingredientes que fazem da Aprendizagem pelo Serviço uma prática inclusiva:

- A promoção de valores solidários;
- A celebração das diferenças (qualquer pessoa pode participar e contribuir);
- A criação de espaços em que emerge a voz dos participantes e estes são empoderados;
- O questionamento do currículo;[641]
- A aposta pelo exercício da cooperação e do apoio entre iguais;
- A utilização dos recursos da comunidade e o estabelecimento de alianças colaborativas num enquadramento sustentável;

---

[639] Se o impacto na comunidade estabelece uma conexão com o compromisso cívico dos alunos, o serviço será, antropologicamente, experimentado como altruísmo, politicamente como participação, eticamente como relação interpessoal e educativamente como prática de aprendizagem. Mayca García García & Manuel J. Cotrina García, «Aprendizaje y Servicio: uma herramienta pedagógica inclusiva para "vivir" la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado», in Manuel Fernández Navas & Noelia Alcaraz Salarirche, coord., *Innovación educativa: más allá de la ficció*n (Madrid: Pirámide, 2017), 175-187. Estes autores consideram que a Educação como Serviço Público constitui um desafio do direito e do dever de ser uma forma de compromisso cívico, onde se entrelaçam altruísmo, política e ética para o desenvolvimento de uma cidadania crítica.

[640] Batllé indica que o trio «compromisso, emoção e ética» se enraiza numa aprendizagem experiencial contextualizada e significativa ancorada na ação na comunidade: Roser Batllé, *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria* (Madrid: PPC-Editorial, 2013).

[641] A este nível, trata-se de apostar pelos conteúdos e problemáticas mais socialmente valiosos, debatendo o estatuto do conhecimento proporcionado e introduzindo a investigação e a experimentação como ferramentas de ação pedagógica. No entanto, como os professores bem sabem, até o currículo mais estrito e mais anódino – que, por vezes, nos acontece – pode ser potenciado pelas experiências de aprendizagem e de conhecimento relevante que não gera por si, mas podem ser gerados por uma pedagogia poderosa, para além das suas fronteiras de prescrição. Neste sentido, a PdoS, como contém as possibilidades de expansão do facto educativo para além dos limites de demarcação da instituição escolar, e tem no meio os recursos educativos da realidade e da experiência, pode alavancar o currículo e dele destacar o conhecimento mais poderoso, mais estruturante e mais significativo. Esta questão é tratada por Jaume Trilla, «La educación no formal y la ciudad educadora», in H. Casanova & C. Lorenzo, *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004) e na vasta obra do autor, dedicada à educação fora da escola e à educação social.

– A reflexão como ferramenta de avaliação e de aprendizagem.

Bringle *et al*. (2019)[642] referem que Stokamer e Clayton (2017, 48) ofereceram três exemplos de objetivos de aprendizagem cívica baseados em «propósitos democráticos e processos democráticos» atingíveis com a Pedagogia do Serviço: a) inclusão, b) crítica e c) co-criação.[643] Reconhecem que esta pedagogia apoia a aprendizagem do respeito pelos diversos pontos de vista quando as questões da comunidade são trabalhadas. Também mostram que faculta a construção da cidadania, conforme o conceito apresentado por Steinberg, Hatcher & Bringle (2011, 20)[644], isto

---

642 Robert G. Bringle, *et al*., «Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes», *Bordón* 71 (2019), 27-43, 30-32. DOI: 10.13042/Bordon.2019.72003.

643 S. T. Stokamer, & P. H. Clayton. «Students civic learning through service learning», in J. Hatcher, R. Bringle & T. Hahn, eds., *Research on service learning and student civic outcomes* (Sterling, VA, USA: Stylus Publishing, 2017), 45-65. Respetivamente as competências de: a) capacidade central de pensar além da perspetiva única de sua própria visão de mundo e agir de acordo; b) reconhecer e desafiar as desigualdades estruturais consagradas que limitam a justiça social; c) orientação baseada em ativos para a colaboração e para integrar o conhecimento, as perspetivas e os recursos de todas as partes interessadas na determinação das questões a serem abordadas, possibilidades a serem perseguidas e estratégias para colaborar com eficácia e integridade.

644 Bringle *et al*. (2019) explicam que «Civic-Mindedness» se refere à inclinação ou disposição de uma pessoa para conhecer e envolver-se na comunidade e ter o compromisso de agir de acordo com um senso de responsabilidade, como membro dessa comunidade (R. G. Bringle, & K. S.Steinberg, «Educating for informed community involvement», American Journal of Community Psychology, 46 (2010), 428-441, 429). Presume-se que um CM exiba a integração de três domínios: identidade pessoal, experiências cívicas e experiências educacionais (Bringle & Steinberg, 2010; Robert G. Bringle & Elizabeth Wall. *Civic-Minded Graduate: Additional Evidence*. Mich. J. Community Serv. Learn.26 (1), 1–17. 10.3998/mjcsloa.3239521.0026.101). O constructo CM é composto por dez domínios (Steinberg *et al*., 2011, 22): (a) conhecimento das oportunidades do voluntariado; (b) conhecimento académico e habilidades técnicas; (c) conhecimento das questões sociais contemporâneas; (d) habilidades de comunicação e escuta; (e) valorização e sensibilidade à diversidade; (f) habilidades para construir consenso; (g) valorizar o envolvimento da comunidade; (h) autoeficácia; (i) administrador social do conhecimento; e (j) intenções de se envolver pessoalmente no serviço comunitário. Esses atributos são vistos como sendo comuns ao aprendizado de serviço curricular e programas cívicos extracurriculares que têm a aprendizagem cívica como foco [R. G Bringle *et al*., «Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life», *Journal of Academic Ethics*, 9 (2011), 149-164.] Considerando que a Civic-Mindedness está focada nos resultados de aprendizagem cívica do aluno na conclusão dos seus estudos, a investigação tratou também o Civic-Minded Professional (CMP), com o foco na integração de pós-graduação de: a) identidade, b) trabalho, carreira, profissão e c) atitudes cívicas, ação cívica e propósito público (em J. A. Hatcher, *The public role of professionals: Developing and evaluating the Civic-Minded Professional scale* (doctoral dissertation), (2008). Retrieved from Pro Quest Dissertation and Theses, AAT 3331248.). Um CMP é a) habilmente treinado por meio de educação formal, com b) a disposição ética como

é, «a inclinação ou disposição de uma pessoa para conhecer e se envolver na comunidade e ter o compromisso de agir de acordo com um sentido de responsabilidade como membro dessa comunidade», uma «mente cívica»: a de uma pessoa que tem a capacidade e o desejo de trabalhar com outras pessoas para alcançar o bem comum.

Ainda segundo Bringle *et al*. (2019), Conway, Amel e Gerwien (2009) descobriram que os resultados de cidadania eram mais fortes para cursos de ApS com reflexão estruturada do que naqueles que usavam as pedagogias tradicionais informativas-racionais.[645] Já Célio, Durlak e Dynmicki (2011) constataram que os alunos com ApS mostraram ganhos significativos em cinco áreas: atitudes em relação a si mesmo, atitudes em relação à escola e à aprendizagem, compromisso cívico, habilidades sociais e desempenho académico[646], tal como Eyler (2002) que recorda: «cidadania eficaz não é apenas sobre o interesse e o compromisso. A cidadania eficaz também deve incluir a capacidade de analisar problemas e de participar em ações».[647]

Do ponto de vista da **inclusão**, a Pedagogia do Serviço envolve necessariamente os alunos em interações com indivíduos que são, de alguma forma, diferentes deles, e o papel destas interações, na promoção da

---

um administrador social do conhecimento e c) a capacidade de trabalhar com os outros de forma democrática d) para alcançar o bem público. O CMP fornece uma conexão entre a educação profissional e a educação cívica, chamando a atenção para as dimensões públicas e responsabilidades da prática profissional e postulando «que, finalmente, não há separação entre as habilidades de resolução de problemas e de deliberação e julgamento, nenhuma busca viável de excelência técnica sem a participação nos empreendimentos cívicos por meio dos quais a expertise descobre seu significado humano» (segundo W. Sullivan, *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America* (New York: Harper Collins, 1995). Estes estudos mostram as oportunidades de aprofundar os efeitos da Pedagogia do Serviço nas várias etapas da educação e do desenvolvimento dos alunos.

645 J. M. Conway, E. L. Amel, & D. P. Gerwien. «Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes», *Teaching of Psychology*, 36 (2009), 233-245. cit. apud Robert G. Bringle *et al*., «Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes», *Bordón* 71 (2019), 27-43, 30-32. DOI: 10.13042/Bordon.2019.72003.

646 C. I., Celio, J. Durlak, & A. Dymnicki. «A meta-analysis of the impact of service-learning on students», *Journal of Experiential Education*, 34 (2011), 164-181: 62 estudos envolvendo 11 837 alunos do nível básico, secundário ou pós-secundário. Os cursos que incluíam melhores práticas de vinculação ao currículo, «voz», envolvimento da comunidade e reflexão, foram associados a resultados mais elevados.

647 Janet Eyler. «Reflection: Linking Service and Learning—Linking Students and Communities». *Journal of Social Issues*, Vol. 58, 3, 2002, 517-534, 520. A autora refere que estas capacidades têm componentes intelectuais como o conhecimento, competências e desenvolvimento cognitivo e que estas, de acordo com os investigadores da aprendizagem experiencial, se desenvolvem numa combinação de engajamento ativo e reflexão.

aprendizagem cívica e do crescimento cognitivo, orienta o projeto e a implementação do serviço de aprendizagem para a maturidade cívica. Bowman (2011)[648] verificou que a relação entre as experiências de diversidade e o envolvimento cívico era mediada pelas experiências de diversidade face a face, algo que nos recorda as clássicas conclusões de Allport (1954), pois se relacionam com o aumento das atitudes cívicas, intenções comportamentais e comportamentos, sobretudo em experiências inter-raciais.[649]

---

[648] N. A. Bowman. «Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement», *Review of Educational Research* 81 (2011), 29-68, cit. apud Bringle *et al.*, «Pedagogies and civic programs», 33. Em Robert G. Bringle & Patti H. Clayton. *Civic Learning. A Sine Qua Non of Service Learning*. Front. Educ., 2021.6:606443. doi: 10.3389/feduc.2021.606443, encontramos uma revisão detalhada da aprendizagem cívica, destacando autores relevantes e documentos que pretendem impulsionar a aprendizagem cívica, embora se centre no ensino superior, sobre o qual cita: «As instituições de ensino superior [...] devem aumentar o seu foco interdisciplinar e promover o pensamento crítico e uma cidadania activa. Isto contribuiria para o desenvolvimento sustentável, paz, bem-estar e a realização dos direitos humanos. [...] O ensino superior não deve dar apenas competências sólidas para o presente e o futuro do mundo mas também contribuir para a educação de cidadãos éticos comprometidos com a construção da paz, a defesa dos direitos humanos e os valores da democracia» (UNESCO. 2009 World conference on higher education: the new Dynamics of higher education and research for societal change and development. Paris: UNESCO, 2009.) No entanto, sublinhemos que «o pensamento crítico é promovido quando os estudantes encontram argumentos em conflito e debates ... permitindo que os estudantes mais livremente explorem os diferentes lados de um assunto e as múltiplas perspetivas de um tópico». Também uma ampla meta-análise (Philip C. Abrami *et al.*, *Strategies for teaching students to think critically: A meta-analisis. Review of Educational Research*, 85 (2015), 275-314.) concluiu que ao se tentar aumentar as competências gerais dos estudantes em pensamento crítico, o diálogo (discussão) era uma ajuda, «tanto específico de um conteúdo como geral [...] e em todas as áreas disciplinares», especialmente quando o professor colocava questões e tinha lugar tanto uma discussão toda-a-turma orientada pelo professor e discussões em pequenos grupos, também dirigidas pelo docente. O estudo também mostrou que estas competências específicas melhoravam quando a experiência era autêntica ou situada, com problemas e exemplos reais. Mas Santrock também sublinha que «se uma sólida base de competências (como literacia e matemática) não se desenvolve durante a infância, as competências de pensamento crítico dificilmente amadurecem durante a adolescência.» Mas para os adolescentes que tiveram essa oportunidade – estruturada, e em estreito diálogo com a aprendizagem das matérias escolares – «este é um período transacional no desenvolvimento do pensamento crítico.» (Por exemplo, Deanna Kuhn. Adolescent Thinking. In R.M. Lerner & L. Steinberg, eds., Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley, 2009). Há, pois, que trabalhar o desenvolvimento do pensamento crítico desde o jardim-escola e investir muito tempo e método para o promover durante a escolaridade básica e secundária. (John W. Santrock & Alysia D. Roehring. *Educational Psychology*. Eight Edition. New York: McGraw Hill, 2024, 307-308).

[649] Da mesma forma, a pesquisa de Nelson Laird (2005) indicou que estudantes universitários com maior exposição à diversidade, especialmente na participação em cursos de diversidade e em experiências positivas com diversos colegas estudantes, eram mais propensos a ter pontuações mais altas em participação social, perspetiva para pensamento crítico e autoconfiança académica. T. F. Nelson Laird, *College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking,*

É importante sublinhar que a PdoS, ao aproximar a aprendizagem da vida, faculta meios para a inclusão através da melhoria dos recursos pessoais dos alunos perante os desafios da vida, capacita-os para resolver as dificuldades de lidar com, e de se situar em, numa sociedade marcada pela pluralidade e a diferença. E, ao situá-los, de facto, como protagonistas do seu próprio desenvolvimento, acompanha o seu crescimento pessoal no contacto com as responsabilidades sociais, promove a hierarquização dos valores como pró-sociabilidade, conhecimento do mundo e solidariedade.

Do mesmo modo, ao promover a confiança interpessoal, a PdoS favorece a **consciência cívica**, **ética** e o **empreendedorismo social**. Estas mudanças de atitude e estes modos de promoção da maturidade humana e cívica apoiam-se nas metodologias convocadas e na sua potencialidade, organizada, sistemática e promissora, de adquirir as competências e as destrezas necessárias à vida no complexo – e, por vezes, adverso – mundo de hoje.[650] São competências de integração na sociedade, para alunos de todas as idades aprenderem a fazer frente à que será uma vida adulta e a desenvolverem mecanismos de aprendizagem permanente num registo de avaliação do risco, de autonomia e de autorregulação.

Mas a escola também tem de melhorar nas suas **competências de inclusão** e a PdoS oferece aos adultos – os professores e administradores escolares – o potencial da reflexão participada, os efeitos da transformação da realidade, a concretização da intencionalidade educativa, o reforço de competências básicas e avançadas de planificação, gestão de sala de aula, lecionação, e avaliação, o desenvolvimento de valores e de habilidades de interação. Deste modo, é expectável que os professores sintam um desenvolvimento significativo, pessoal e profissional, melhorem a sua autoestima e a sua conduta pró-social. Deste modo, estarão mais capacitados

---

Research in Higher Education, 46 (2005), 365-387, cit. apud Bringle *et al*., «Pedagogies and civic programs», 33.

650 Tal como já enunciado, falamos de processos de reflexão para o sucesso na gestão da sua vida, o bom funcionamento social, o respeito pelos direitos humanos, a compreensão dos processos democráticos. Também a formação pessoal e a participação cidadã, o pensamento crítico, a resolução de problemas, a atitude positiva face à aprendizagem, a autoeficácia, a autoestima, a liderança, a interdependência, a capacidade de autocontrolo, o poder pessoal de se conhecer, aceitar e aperfeiçoar. Socialmente, as competências de empatia interpessoal, de habilidades para trabalhar com os outros – colaborar, cooperar – a apreciação de sistemas de valores diferentes dos seus, a valorização da diferença cultural, a preocupação com o cuidado dos outros e a sua disponibilidade para o assumir. Do ponto de vista cívico e ético, a participação, a integridade moral, a responsabilidade, a compreensão e regulação da ação em função das consequências antecipadas ou inesperadas.

para sentir a inclusão como uma necessidade, para transformar essa necessidade num empreendimento pedagógico válido e para encaminhar e orientar os alunos no difícil processo de navegar a diferença e a gestão desta na proximidade das relações inclusivas.

A partir do contributo de Ainscow (2005) sobre as possibilidades de inclusão da escola como «**alavancas**», isto é, estratégias, dispositivos e ferramentas que facilitam a inclusão de todos, meios possíveis e acessíveis de fazer avançar a corrente inclusiva na escola e na comunidade, ajudando as pessoas a superar as barreiras à aprendizagem e à participação[651], percebemos melhor porque a PdoS pode favorecê-la. Como **a inclusão é um processo**, nunca termina, mas é necessário proceder a uma procura, mesmo que interminável, de formas adequadas de resposta à diversidade, aprendendo a conviver com a diferença e aprendendo a ser diferente. Há um esforço objetivo necessário, o da identificação e da eliminação das barreiras, e na escola, garantir a assistência, a participação e o rendimento de todos. Temos, também, de zelar pela qualidade da experiência da escola, o seu «hoje» quotidiano, incluindo a perceção dos alunos e a atenção mais intensa e mais qualificada aos grupos de alunos em risco de marginalização, exclusão ou risco de não alcançarem o melhor rendimento que lhes é possível. Só depois virá o rendimento académico, os resultados escolares. No entanto, a **inclusão social** não se fará sem uma educação para se ser psicossocialmente competente na relação com os excluídos e os que estão em risco e, sobretudo, com a educação destes. Tal meta significa que é preciso trabalhar com os coletivos tradicionalmente recetores de intervenção para os ajudar a assumir-se como protagonistas da mudança pessoal e social. Assim, a sociedade aprende a abandonar a visão estigmatizada e estigmatizadora pelo reconhecimento da valia pessoal e o desenvolvimento de valores e de destrezas psicossociais fundamentais que, trabalhadas, estão

---

[651] Mel Ainscow. «Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos», in VVAA, *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del Congreso Guztientzko Eskola. Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre 2003, Vitoria-Gateiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005. https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf, consultado em 22 de abril de 2021. Ainscow incorporou o conceito de Peter E. Senge, «Organizational Learning: A New Challenge for System Dynamics», in P. M Milling. & E. O. K. Zahn, eds., *Computer-Based Management of complex Systems* (Berlin, Heidelberg: Springer, 1989), 229-236, que define as alavancas como ações que podem ser empreendidas e fazer evoluir a prática mediante a reforma do comportamento das organizações e dos seus membros.

ao alcance de todas as pessoas.[652] Ainscow (2005) sublinha que é possível criar nas escolas os meios e as condições necessárias às sinergias para desenvolver o capital social: esse caminho de sócios a irmãos.[653]

4. A Pedagogia do Serviço promove a Avaliação Formativa dos alunos e das escolas

Conforme refere Nóvoa (2005), «não há ensino sem avaliação. A função social ou pedagógica de controlo dos alunos é inerente ao ato de educar».[654] Neste contexto, a análise da legislação sobre avaliação dos alunos e das escolas leva-nos a perceber que, por via da omnipresença da procura das evidências na produção de legislação, a avaliação se tornou mais relevante do que a aprendizagem e, certamente, pelos efeitos de desqualificação dos docentes, reduzidos a «recursos humanos», mais

---

[652] Ao potenciar a autoestima dos que vivem nas periferias existenciais e sociais, através de experiências positivas planificadas, superaram-se situações dolorosas e rejeitantes, aumentando a confiança com novas metas e uma renovada construção autobiográfica, veiculadas por pessoas significativas. Também a educação em valores e os motores/necessidades que regem o comportamento – ideais, interesses e motivações. A inclusão contribui para gerar experiências positivas e oferece um apoio social que facilita a boa e progressiva tomada de decisões, maior consciência de si e maior autonomia. A OMS fala de pró-sociabilidade (reciprocidade, qualidade e solidariedade nas relações sociais, que forjam novas identidades, criatividade e iniciativa).

[653] Ainscow. «Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos». Conforme indica Alejandro Portes, «Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea», *Sociologia, Problemas e Práticas*, 33 (2000), 133-158, 149, «os cientistas políticos introduziram uma viragem conceptual interessante ao fazerem equivaler o capital social ao nível do "civismo" em comunidades como vilas, cidades, ou mesmo países inteiros. Para Robert Putnam, o mais proeminente defensor desta abordagem, capital social significa "características de organizações sociais, como as redes, as normas e a confiança, que facilitam a ação e a cooperação com vista a um mútuo benefício". O carácter coletivo desta versão do conceito é evidente na seguinte frase: "trabalhar em conjunto é mais abençoado por um volume substancial de capital social." (R. D. Putnam, «The prosperous community: social capital and public life», Am. Prospect, 13 (1993), 35-42, 35-36). Na prática, este volume é identificado com o nível de envolvimento associativo e de comportamento participativo numa comunidade, sendo medido por indicadores como a leitura de jornais, a participação em associações voluntárias e a expressão de confiança nas autoridades políticas. Putnam não é modesto quanto ao alcance potencial e ao significado da sua versão do capital social: «Esta perspetiva acaba por ter poderosas implicações práticas em diversos assuntos da agenda nacional americana: na forma de ultrapassarmos a pobreza e a violência em South Central Los Angeles... ou de ampararmos as titubeantes democracias do antigo império soviético.» (Putnam, «The prosperous community», 36).

[654] Nóvoa. *Evidentemente*, (s.p.).

pertinente institucionalmente e mais significativa socialmente do que o ensino ou a educação.

Como os nomes que atribuímos às «coisas» revelam muito do que pensamos sobre elas, é precisamente nessa linha que surge o conceito de «Sistema Escolar» ou, na melhor das hipóteses, «Sistema de Ensino». A conceção contida num «Sistema Educativo» tem vindo a perder impacto, talvez por se pensar que não é possível definir e avaliar as variáveis de «educação» ou, então, que esta deve corresponder à iniciativa das famílias. Ignorando-se, então, quantas desigualdades estão presentes nas possibilidades educativas das famílias portuguesas, que efeitos isso tem no sucesso escolar dos alunos e como a limitação do potencial educativo e pró-escolar das famílias reduz a potência do elevador social, num ciclo de reprodução da pobreza.[655]

Nas últimas décadas tem havido uma orientação política para o progressivo esvaziamento da reflexão sobre as avaliações como parte do processo pedagógico e sobre aquilo que é ensinar e aprender. Como refere De Landsheere (1976), antes da massificação do ensino e do acesso generalizado à escola, antes da sociedade do conhecimento e antes do desenvolvimento da psicologia, o insucesso escolar era aceitável, cada ano

> considerado como um filtro para o seguinte, parecia normal um certo número de fracassos [...] Todavia, a preocupação constante da promoção dos mais aptos causou progressivamente uma deformação pedagógica mais subtil. Chegou-se a pensar que os conhecimentos «que verdadeiramente contam», os conhecimentos «profundos», o «verdadeiro jogo das ideias abstratas», só são assimiláveis por uma minoria possuidora de aptidões específicas num grau elevado. E, em função disso, forjaram-se os métodos de ensino.[656]

---

[655] É um motivo de reflexão que as políticas de avaliação externa e interna das escolas alterem a sua dinâmica pela afetação induzida no trabalho pedagógico. A intensificação dos mecanismos de responsabilização também tomam o desempenho medido por testes ditos «objetivos» como expressão da aprendizagens dos alunos, colaborando no processo de reduzir os complexos processos de ensino-aprendizagem àquilo que é medível por padrões que, sendo «internacionais», admitem provavelmente a bênção dos governantes, inquietos com a necessidade de informar o público eleitor do que acontece ao financiamento do sistema educativo e de mostrar a convergência do país para com os indicadores internacionais de desenvolvimento.

[656] Gilbert de Landsheere. *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia* (Coimbra: Almedina, 1976), 25.

No entanto, a escola massificou-se, o avanço em «conhecimento» – seja lá como se define – é considerado uma metaestratégica das muito competitivas sociedades afluentes e uma esperança para as que ainda estão em desenvolvimento, e a psicologia, como temos tido oportunidade de ver, também nos ajudou a compreender como se aprende e como se deve ensinar para potenciar a aprendizagem, ou seja, a ter em conta que, apesar das desigualdades de talento e de proximidade cultural com o padrão escolar, «um sistema de ensino flexível permitirá instruir toda a gente a uma cadência apropriada e ao mesmo tempo deixar que desabrochem os superdotados»[657].

4.1. Em defesa da Avaliação Formativa

Desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) que a avaliação formativa foi considerada uma nova, uma melhor e mais relevante forma de avaliação da aprendizagem ou, até, a principal forma de avaliação, como é o caso da legislação em vigor.[658] No entanto, conforme refere Fernandes (2014) «a verdade é que persistem os problemas endémicos do sistema educativo português relacionados com os níveis anormalmente elevados de retenção e abandono escolar.» Este investigador considera que há muitas razões para «esta situação real» e que «avaliar para classificar, para selecionar ou para certificar continuam a ser preocupações marcantes nas práticas de avaliação»[659]. E estamos de acordo quanto a considerar que «as

---

[657] Landsheere. *Avaliação Contínua e Exames*, 265.

[658] O termo avaliação formativa foi introduzido em M. Scriven, «The methodology of evaluation», in R. W. Tyler, R. M. Gagné, M. Scriven, ed., *Perspectives of Curriculum Evaluation. AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation* (Chicago: Rand McNally and Co., 1967), 39-83, no contexto da avaliação de programas escolares e num quadro de referência essencialmente behaviorista, de determinação e cumprimento de objetivos comportamentais. Conforme Jorge Pinto (2019) indica, o conceito, a técnica e a sua aplicação receberam *inputs* de outros domínios da psicologia, nomeadamente construtivistas, a partir de Piaget; com Pellegrino & Sadler o *input* foi socioconstrutivista, integrando o conceito de desenvolvimento proximal de Vygotsky, e com Shepard & Sadler, assim como na abordagem sociocultural, com Lave e Wenger, Linda Allal – e o relevante contributo do paradigma da investigação-ação – e ainda com Engeström e, mais uma vez, Bruner. Jorge Pinto, «Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem», in M. Ortigão *et al*., coord., *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal* (Curitiba, CRV Editores, 2019), 19-45.

[659] Domingos Fernandes. *Avaliação das Aprendizagens e Políticas Educativas: O Difícil Percurso da Inclusão e da Melhoria*, 2014. <http://hdl.handle.net/10451/16010>, consultado em 21 de abril de 2021.

políticas educativas deverão dar prioridade à melhoria das aprendizagens nas salas de aula, isto é, ao desenvolvimento de práticas sistemáticas de avaliação formativa» constituindo-se como «um poderoso processo que serve para aprender e para ensinar melhor»[660]. E, por vezes, até se pode confundir com o próprio processo de ensinar e de aprender, quando uma tarefa de avaliação promove a reestruturação, o aprofundamento e a consciencialização do aprendido por parte do aluno.[661]

A **avaliação formativa**, tal como a entendemos hoje[662], ou pelo menos, como queremos aqui propô-la, parte de algumas conceções sobre ensinar

---

[660] Domingos Fernandes considera que o maior desafio que enfrenta o sistema educativo português diz respeito à avaliação das aprendizagens e que esta não pode continuar a ser uma «mera solução política», uma «falsa solução política, para os problemas dos sistemas educativos. Nem tão pouco como um mero instrumento de prestação de contas.» Nota que nenhum estudo mostrou, até à data, que aumentar o número de exames (ou provas equivalentes) melhore as aprendizagens. No entanto, os governos «insistem nessa linha de ação». Há que equilibrar a avaliação externa com a interna e melhorar substancialmente a avaliação interna.

[661] Jorge Pinto refere que quando a avaliação «se mistura com as aprendizagens, é um instrumento de assistência às aprendizagens.» Tem a «intenção de apoiar o aluno» e de oferecer «balanços reflexivos para perceber a adequação das decisões pedagógicas». Jorge Pinto, *A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica*. <https://core.ac.uk/download/pdf/62700068.pdf>, consultado em 10 de junho de 2021.

[662] Fernandes (2006) «Para uma teoria da avaliação formativa», *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2006), 21-50, refere que, na sua qualidade de construção complexa, a avaliação formativa não deve ser adstrita a um único constructo teórico. Indica que a tradição francesa a perspetiva como «fonte de regulação dos processos de aprendizagem», tal como sugerem Bonniol, Cardinet, Grégoire e Perrenoud em textos que remontam à última década do século passado. Estes investigadores destacam os processos cognitivos e metacognitivos, internos ao sujeito, como o autocontrolo, a autoavaliação ou a autorregulação, apontando para modelos de ensino sistémicos, de base cognitivista e sociocognitivista. O *feedback* não «resolve» por si as necessidades de orientação do aluno, a autoavaliação é crucial, acompanhada pela motivação que o professor oferece no sentido de o aluno a adotar (26-27). Já para os investigadores anglófonos o *feedback* tem um papel crucial e a sua abordagem é mais pragmática, instrumental, focando-se no apoio que os professores podem dar aos alunos na resolução das tarefas e na concretização do currículo, ou seja, a avaliação formativa como um processo pedagógico através do qual os professores comunicam em que ponto os alunos se situam face às aprendizagens definidas e como poderão ultrapassar as dificuldades que sentem ou para as quais este lhes chama a atenção. São análises relevantes, entre outros: Paul Black, & Wiliam, Dylan (1998) «Assessment and Classroom Learning», *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74; Caroline V. Gipps. *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. New York; Routledge Falmer, 1994; C. Gipps & G. Stobart Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebean (eds.) *International handbook of educational evaluation*, 549-575. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003. E como ponto de partida para a discussão sobre métodos de avaliação integrada numa perspetiva de diversidade e inclusão, dos mesmos autores: «Fairness in Assessment». In: Wyatt-Smith, C., Cumming, J. J. (eds.) *Educational Assessment in the 21st Century. Springer, Dordrecht*, 2009. E ainda, Lorrie A. Shepard. *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. Washington DC: American Association of Education Research, 2001) e Richard J. Stiggins, «Hight Quality Classroom

e aprender, o aluno e o professor que, sinteticamente podemos identificar como:

- A aprendizagem (pelo menos a condicional, a conceptual e a processual) implica «compreensão» e «atribuição de significado» (que também facilitam a aprendizagem factual);
- A aprendizagem é um processo não-linear e complexo;
- O aluno é um sujeito ativo, capaz de pensar e de gerar ligações entre ideias, observações e experiências;[663]
- A interação com o professor, que fornece indicações com o objetivo de o aluno modificar, de forma produtiva, o seu comportamento e o seu pensamento, em função dos objetivos das lições, favorece e amplia a aprendizagem;[664]
- A aprendizagem progride melhor quando os alunos aprendem a posicionar-se face às expectativas do professor, um processo de interação de intensões que não ocorre espontaneamente, mas está ligado ao seu estatuto escolar e à cultura da escola[665];
- A compreensão que os alunos têm daquilo que aprendem, do que lhes causa dificuldades e porquê, melhora com a reflexão e com a cooperação de outros;

Assessment: What Does It Really Mean? Instructional Topics in Educational Measurement: Issues and Practice», Vol. 11, 2 (2005), 35-39 e, ainda, «From Formative Assessement to Assement FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools». Phi Delta Kappan, Vol. 87, no. 04, December 2005, pp. 324-328. Mais recente, Lorrie A. Shepard, W.R. Penuel & J.W. Pellegrino. «Classroom Assessment Principles to Support Learning and Avoid the Harms of Testing. Educational Measurement: Issues and Practice», 37 (2018): 52-57, que coloca a ênfase da avaliação pedagógica na aprendizagem e na motivação dos alunos.

663 Ou como refere Pierre Dominicé, devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interativa e dialógica. Cf. Pierre Dominicé, *L'histoire de vie comme processus de formation* (Paris: Éditions L'Harmattan, 1990), 149-150.

664 Estamos a falar de *feedback* tal como enunciado por V. Shute, «Focus on formative feedback», *Review of Educational Researc*h, 78 (2008)), 153-189, e descrito por D. William, «Feedback: part of a system», *Educational Leadership*, 70 (2012), 30-34, isto é: que sejam descritivos e centrados na tarefa realizada – e não nas características do aluno; que a ação proposta possa ser controlada pelo aluno; que requeiram mais trabalho do aluno que do professor.

665 Madalena Feu. *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação* (Lisboa: ISPA, 1987), monografia de fim de curso.

- O conhecimento metacognitivo constitui uma parte relevante dos mecanismos que facultam ao aluno o aprofundar dos processos de compreensão das matérias escolares e, em geral, das experiências a que são expostos, e conduz à autonomia e à autorregulação na aprendizagem.

Encarar a avaliação pedagógica como uma **prática formativa** aceita também que o questionamento e a verificação sobre os progressos dos alunos, embora planificados de forma independente, ocorram, muitas das vezes, em simultâneo com a lecionação. Sendo incluídos dinamicamente no processo de planificação, levam o professor a modificar oportunamente os processos predeterminados pela leitura e reajustamento que inicialmente tinha sido feito do currículo, numa acomodação progressivamente mais fina ao percurso e necessidades dos alunos. Assim, a escolha da avaliação formativa mostra que não será possível aplicar indiferentemente a todos um único e mesmo método durante um mesmo período de tempo, mas que é possível, por meio de uma relação dialógica, estabelecer um diálogo entre o professor e o aluno, o que significa ensinar a compreender o ponto de vista do outro e a debater com ele as ideias de ambos.[666] Essa experiência melhora o conhecimento que o aluno tem de si mesmo e do seu particular modo de operar intelectualmente.[667]

É consensual que as práticas de sala de aula continuam a ser dominadas pela classificação (as várias possibilidades da avaliação sumativa), a que a **avaliação externa** veio dar um peso acrescido que, por vezes, parece esmagador. Do mesmo modo, quando a avaliação formativa é usada, não é sistemática nem profunda[668]. Sublinhe-se que à sua complexidade ine-

---

[666] A tomada de consciência do aluno do processo mesmo que não seja consensual com a do professor gera um tipo de diálogo construtivo, que se projeta para o futuro, para as novas realizações, e não fica enclausurado em recriminações do presente ou do passado, que em nada ajudam a evoluir, nem o aluno nem o próprio professor. Este é um tipo de conflito sociocognitivo, que incentiva o uso de processos de co-avaliação: cada um tem de perceber o ponto de vista do outro, compará-lo com o seu e argumentar, «traduzir as suas ideias através de enunciados inteligíveis.» Jorge Pinto, *A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica*. https://core.ac.uk/download/pdf/62700068.pdf, consultado em 10 de junho de 2021.

[667] Cf. Landsheere. *Avaliação Contínua e Exames*, 255.

[668] Pinto (2019) enumera um conjunto de estudos sobre a matéria, realizados entre 2001 e 2014: Jorge Pinto & Carlos Barreira, «A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990-2005)», *Investigar em Educação*, 4 (2005), 21-105; Leonor Santos, «A avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso», *Quadrante*, 12 (2005), 1-5; D. Fernandes & A. Gaspar, «Dez anos de investigação em

rente – não é fácil compreender e aplicar os processos metacognitivos – se soma, tal como indica Pinto (2019), «o facto da avaliação sumativa ser obrigatória» – e aquela que os docentes transportam na sua memória de alunos, acrescentemos – «e a formativa facultativa». Esta dualidade de critérios legais aplicados a processos de avaliação, que deveriam ser trabalhados em conjunto, tão-pouco terá contribuído para esta última ser adotada e desenvolvida, do mesmo modo como pesa, nas opções dos professores, a exigência e a morosidade das técnicas de avaliação formativa, a aprender por professores e por alunos.[669]

Por outro lado, como a análise que o aluno faz do seu próprio processo de aprendizagem, e o *feedback* dado por outros, são críticos na avaliação formativa, esta realmente só pode ter lugar numa aula planificada para as oportunidades consistentes de autoavaliação/reflexão – cujas competências de pré-requisito têm de ser ensinadas e treinadas – e para a cooperação, neste caso, a heteroavaliação, que não se pode constituir como uma

---

avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento», in C. Tomás & C. Gonçalves, orgs., *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos* (Lisboa: CIEE, ESSE Lisboa, 2014), 339-414. Domingos Fernandes, «Para uma teoria da avaliação formativa», também apresenta um conjunto de estudos feitos noutros países e que chegaram à mesma linha de conclusões.

669 Pinto (2019) refere igualmente que os alunos mais novos ficam ainda mais distantes destas formas de avaliação, pois o facto de lhes requerer uma análise competente da sua aprendizagem, pode levar os professores a considerá-la imprópria para crianças mais pequenas. Neste texto, com a análise de duas experiências de avaliação formativa – coavaliação e avaliação portefólio – rebate essa «impressão». Pinto conclui que os aspetos centrais da aplicação da avaliação portefólio são: intensão clara do professor em recolher informações a usar para melhorar a aprendizagem dos alunos; ligação das evidências à análise ao processo de avaliação; existência de uma interação entre as evidências (estado do aluno) e o *feedback* fornecido, para o aluno poder anular a distância entre «o que era para fazer» e o que fez; intenção de levar o aluno a pensar e a analisar o seu trabalho (autoavaliação para a regulação das aprendizagens); avaliação formativa como tarefa de aprendizagem; criação de um contexto de confiança entre professor e alunos, também pela construção partilhada de objetivos; considerar que os alunos, independentemente da idade, são competentes para o trabalho proposto e que este melhora quando assume uma forma coletiva; a avaliação formativa como envolvimento dos alunos e desenvolvimento dos processos complexos de pensamento e estratégias metacognitivas. A respeito do portefólio, veja-se também Ana Margarida Almeida Flor, «Avaliação portefólio: "Receita de uma sopa de pedra"», *Pastoral Catequética*, 8 (2007), 111-125. Almeida Flor, que propõe este modelo para crianças do 1.º ano do 1.º ciclo, a propósito do lançamento do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica 2007 (programa que sugere a avaliação portefólio como o modelo mais aconselhável, tal como aconteceria em 2014, de forma mais enfática), sublinha a sua capacidade interativa e reguladora, a sua base, frequentemente ativada, de comunicação entre o professor e o aluno. Sublinha que a sua aplicação requer dos docentes otimismo e vontade de inovar.

troca de opiniões ao acaso, mas se constrói como uma coavaliação.[670] Tal como Fernandes (2006) indica, no conjunto das complexidades teóricas, técnicas, práticas, pedagógicas, éticas e filosóficas, há três questões que vale a pena reter sobre o impacto da **avaliação formativa** nos alunos[671]:

- Aqueles que frequentam salas de aula em que a avaliação usa essencialmente esta metodologia «aprendem significativamente mais e melhor» do que os expostos apenas à avaliação sumativa;
- Aqueles que mais beneficiam do seu uso deliberado são aqueles que «têm dificuldades de aprendizagem»;[672]

---

[670] Já tivemos oportunidade de abordar o contexto, as técnicas e os objetivos da avaliação formativa, em Cristina Sá Carvalho «Metas Educativas e Avaliação Pedagógica». Com estes textos procurámos ajudar os professores a melhorar a avaliação de produtos, dentro do contexto político da época, centrado nas competências e na avaliação sumativa. Tratou-se, sobretudo, de contribuir para a reflexão sobre as finalidades da avaliação e de fomentar o uso informado das várias técnicas, conferindo rigor e justiça ao ato de avaliar, pois «os seus utilizadores nem sempre souberam compensar a imperfeição das técnicas com uma grande moderação de juízos e com uma inteligência profunda das situações de conjunto» pelo que, «numerosos erros foram cometidos» (Landsheere, *Avaliação contínua e exames*, 9). Também o objetivo de os instigar a combinarem com a avaliação de processos, formativa, também através do uso de portefólios, caraterizados por: enfatizarem o processo, fornecerem uma informação mais compreensiva, avaliarem interactivamente todas as dimensões do processo de aprendizagem, como na «vida real»; terem um elevado grau de autenticidade; os alunos participarem ativamente; adaptarem-se bem à flexibilização e individualização do ensino. Do mesmo modo, o potencial de fornecerem indicadores para a comunicação e *accountability*, colaborarem na avaliação da eficácia e poderem ser mostrados em público, num processo de partilha social do conhecimento, não fosse alguém sentir que os portefólios e/ou a avaliação formativa não ser uma avaliação «séria» e formal. De facto, o interessante é precisamente analisar as convicções, ou as esperanças, que os professores projetam nos testes de avaliação sumativa ou em artefactos semelhantes: que avaliam aprendizagens profundas, que não é necessário fornecer indicações aos alunos como estudar melhor a matéria avaliada e corrigir os erros ou lapsos, de acreditarem que a avaliação feita em sala de aula é de «natureza formativa», que a avaliação formativa é irrealista e não melhora os procedimentos ou então a indistinta distinção entre os vários modelos de avaliação; a persistente sobrevalorização da nota; a solicitação não articulada de trabalhos «práticos» aos alunos, sem qualidade ou conexão; a tendência para comparar uns alunos com os outros. (Cf. Domingos Fernandes, «Para uma teoria da avaliação formativa», *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2006), 21-50, 30). Em Domingos Fernandes «Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios» (Lisboa: Texto Editora, 2004), o autor faz uma abordagem pertinente ao uso da Avaliação Alternativa (alternativa aos testes e exames) e do portefólio.

[671] Cf. Fernandes. «Para uma teoria da avaliação formativa», 39, a partir de Paul Black & Dylan William, «Assessment and classroom learning», *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5 (2006), 7-74.

[672] Arrisquemo-nos a dizê-lo: quase sempre, ou na maioria dos casos, o insucesso escolar diz respeito a alunos com «dificuldades escolares» e não com «dificuldades de aprendizagem», por limitações cognitivas mais ou menos significativas, para os quais o ensino pode ser eficazmente adaptado através da modificação dos seus tempos, por exemplo. Por esse motivo,

– Obtêm melhores resultados em exames externos aqueles que são correntemente avaliados formativamente.

Apesar destes claros benefícios, a avaliação formativa continua a ser uma das tais retóricas do Sistema Educativo português[673]. Reconhecemos os obstáculos referidos por Fernandes (2006): a formação de professores, a dificuldade de gestão do currículo, as conceções erróneas sobre avaliação das escolas e docentes; a inadequação e funcionamento das escolas; a pressão da avaliação externa; a extensão dos programas escolares.[674] A avaliação pedagógica dos alunos não constitui um fim de linha de obrigação administrativa, pois toda a ação pedagógica supõe que o professor se interrogue sobre as questões contextuais – da cultura organizacional, da ordem curricular, da passagem de um «saber» à tradução que deve sofrer para se comunicar como um saber ensinável – isto é, do domínio da curricularização do professor, das suas referências enquanto docente.[675] Como indica Pinto (2020), «este referencial é constituído pelas ideias que

---

a alteração do sistema de avaliação tem um tão grande impacto, face à capacidade que a escola tem de gerar insucesso, de o ensinar.

673 «Apesar da avaliação formativa ser tão promissora em termos de aprendizagem dos alunos o facto é que as suas práticas são ainda raras e pouco consistentes. Os estudos nacionais (Barreira & Pinto, 2005; Fernandes & Gaspar, 2014; Santos, 2003) sobre o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa na sala de aula são convergentes no facto de estas práticas serem muito pouco utilizadas pelos professores. Quando existem são relativamente superficiais apesar da adesão conceptual dos professores a esta prática avaliativa em termos da sua importância»: Pinto, *Avaliação formativa*, 19-45.

674 As respostas poderão ser encontradas através das interrogações que Fernandes também coloca: como é que alunos e professores integram os processos de ensino, aprendizagem e avaliação; como se poderão relacionar as conceções e práticas dos professores na relação do seu ensino e disciplina com a avaliação formativa; que critérios de avaliação se utilizam e como se articulam com as aprendizagens estruturantes dos alunos; qual o papel dos alunos e o papel dos professores nos processos descritos; como usam os professores o feedback; como se regulam os processos de aprendizagem na nossas salas de aula? Cf. Fernandes, «Para uma teoria da avaliação formativa», 39, 42. Toda a ação pedagógica supõe que o professor se interrogue sobre as questões contextuais – da cultura organizacional, da ordem curricular.

675 Cf. Michel Vial. «L'auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l'évaluation située: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel», Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe, Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation (Fribourg: ADMEE-Europe, 2013), 7: «O referencial permite saber onde estamos, onde estivemos: o profissional exerce a dupla escuta, do outro e de si mesmo, suspeita de si mesmo, é reflexivo, trabalha na preocupação consigo mesmo e com o outro, mas sabe que deve inventar o seu próprio caminho: apropria-se dos critérios, inventa-os a partir dos seus recursos pessoais. Investe as regras do métier, as regras do jogo.»

balizam a sua ação pedagógica e marcam o seu **estilo pessoal de ensino**.» E no contexto destas ideias e do que aqui nos trás, a avaliação formativa[676]

> [...] prende-se também com uma ideia de escola mais inclusiva, e com uma postura ética diferente face à avaliação no campo pedagógico, onde as pessoas, as suas relações e os sentidos dessas relações são uma preocupação maior nas condutas e nas decisões a tomar.[677]

4.2. A procura da Lucidez e algumas Verdades Inconvenientes sobre a Avaliação das Escolas

É bastante consensual que a melhoria de um comportamento humano exige que se faça uma avaliação prévia das suas potencialidades e consequências, e que as medidas implementadas para promover essa melhoria sejam monitorizadas. Este princípio básico da modificação do comportamento – a aprendizagem, afinal de contas – é aplicável às organizações e, portanto, às escolas. Há, pois, um lugar da avaliação quanto ao esforço que se faz para melhorar a prestação das escolas, como as «organizações aprendentes» que estas são. Mas há modos de avaliar a escola que promovem, mais e melhor, o seu adequado desenvolvimento, do que outros. No seguimento do que discutimos no ponto anterior, a escola também pode ser analisada de um ponto de vista «sumativo» ou de um ponto de vista «formativo». Ainda assim, não esqueçamos que

> [...] os objetivos e as exigências para as escolas não são hoje os mesmos de há dez anos. Dados os avanços notáveis em áreas como o abandono escolar e os avanços positivos mas não tão acentuados nem garantidos em matéria de sucesso educativo, há uma progressiva deslocação

---

676 Ainda assim, não esquecemos esta mordaz observação de Nóvoa, que Dewey e Bruner talvez classificassem como um são ceticismo: «Na reforma curricular planeada na década de 1980 por dois importantes especialistas da educação, Roberto Carneiro e Marçal Grilo, a pedagogia da "avaliação formativa" funde-se com a preocupação de "combate ao insucesso escolar", conduzindo a uma substituição dos "exames" por outros processos de avaliação. Não foi preciso muito tempo para compreender que estávamos perante uma falsa democratização. Mas, perdidos nos atalhos desta política, parecemos incapazes de um pensamento renovado, que nos liberte da dicotomia entre a denúncia e a celebração dos exames.» Nóvoa, Evidentemente, s.p.

677 Pinto. «A avaliação e a aprendizagem», 3.

da exigência: o valor acrescentado já não incide tanto como antes na manutenção de todos na escola, mas na qualidade dos percursos de cada um e de todos.[678]

Uma modalidade de avaliação que ajude **a escola a refletir sobre si mesma** e a formar-se, como uma organização mais desenvolvida e madura, mais democrática, atrever-nos-íamos a dizer, é útil pois, «a avaliação é instrumental, não substitui o debate na escola, antes deve ser um instrumento para suportar e qualificar esse debate. [...] como pode a avaliação alimentar a lucidez?»[679]. É precisamente neste contexto da «lucidez» referida por Azevedo (2005) que nos parece que a avaliação interna e externa das escolas deve ser colocada.[680] Quanto a uma sábia implementação das Políticas Públicas de Educação, Barroso (2003) observa um fenómeno

---

[678] José Maria Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», in José David Justino, dir., Avaliação Externa das Escolas (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015), 230-238, 238.

[679] José Maria Azevedo, Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos (2005), 17. <https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf> Consultado em 27 de abril de 2021.

[680] Azevedo. *Avaliação das Escolas*, 18-22, não ignora que essa lucidez tem sido ameaçada pelo impacto social e mediático da avaliação das escolas, marcada por duas tendências: a descentralização de meios e a definição de objetivos nacionais e de patamares de resultados escolares (na União Europeia pela rede Eurydice), com uma suposição de responsabilização e transparência (objetivos e recolha de informação), numa lógica de prestação de contas e num quadro de «efetiva descentralização e de real autonomia»; e ainda, a avaliação como fator regulador e de governabilidade e de gestão das relações de poder. Apresenta ainda um conjunto de interesses e expectativas políticas, sociais e económicas que sustentam a «pressão para a avaliação»: da lógica de mercado, como fonte de informação, da lógica de cidadania e como controlo social da educação; mobilização para a «eficácia das escolas», sua melhoria, com a escola como «unidade crítica» do sistema educativo, «unidade básica de mudança»; escrutínio associado aos paradigmas managerialistas e uso eficiente de recursos, de «produtividade», como discurso da «qualidade»; insucesso da universalização da educação básica, como gerando a procura de indicadores de escolarização; o entendimento, crescente nas escolas, de que a avaliação – interna e externa – como estratégia relevante de melhoria; os problemas da relação escola-diploma-mercado de trabalho, como o assumir de uma limitação complexa e constante da sua ação; a imagem pública desfavorável, como a procura de uma imagem justa e real, para além das «penosas comparações internacionais» ou os resultados dos exames; a «massificação», como crise de confiança na escola; os «resultados devastadores» que os *rankings* causam, como uma «classificação» que deve ser evitada; a «contaminação» e a «hibridação» proveniente da mundialização das orientações educativas, como necessidade de substituir a «conformidade» pela meta-avaliação, comprometendo não só as escolas mas a «condução política» e a «ação administrativa»; a avaliação institucional, como fator incidente na necessidade de formação e do reforço do profissionalismo (práticas pedagógicas, ética profissional, responsabilidade e cuidado, fomento de «comunidades profissionais»).

relevante, que inclui o uso massificado, e pouco sensível, dos dispositivos reguladores de avaliação, segundo o qual

> a diversidade de fontes e modos de regulação faz com que a coordenação, o equilíbrio ou a transformação do funcionamento do sistema educativo resultem mais da interação dos vários dispositivos reguladores do que da aplicação linear de normas, regras e orientações do poder político.[681]

Assim, mecanismos potencialmente democratizadores da escola e promotores do seu desenvolvimento, como a **autonomia** e a **flexibilização curricular**, encontraram nestas décadas inauguradas com a Lei de Bases do Sistema Educativo – a coroa do processo de democratização educativa do nosso país – na avaliação, e no excesso de avaliação, um mecanismo persistentemente redutor, mais não seja pelas limitações colocadas aos seus agentes quanto à concretização efetiva das suas escolhas.

Azevedo (2015) propõe que a avaliação das escolas as enquadre na sua especificidade organizacional, quer ao nível da avaliação interna como da externa. A avaliação externa tende a coincidir com a avaliação inspetiva e também com a financeira. Por outro lado, a avaliação interna, para a qual, diz, se observa «uma tendência crescente», faz-se da participação dos elementos da «comunidade educativa», direcionada para a melhoria e recorrendo a uma mais fina identificação dos problemas e maior envolvimento nas soluções. No entanto, como Azevedo nota, se a avaliação interna pretende responder à melhoria da qualidade e, simultaneamente, à prestação de contas, experimenta tensões e dificuldades.[682]

Do ponto de vista da implementação, a avaliação interna destaca «o papel do dirigente da escola» que «é sempre importante», como iniciante, coordenador e ator principal dessa avaliação. E, a participação

---

[681] João Barroso. «Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada», in João Barroso, org., *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização* (Porto: ASA, 2003), 19-48, cit. apud Azevedo, *Avaliação das Escolas*, 18.

[682] Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 232, sublinha enfaticamente que «a consideração da escola como instituição, o seu reconhecimento enquanto instância de responsabilidade, que merece ser avaliada como tal. As escolas não são terminais da administração educativa» e «importaria reforçar as formas de contemplar a diversidade das escolas e, sobretudo, dos agrupamentos. Uma das perspetivas a considerar poderá ser o tratamento autónomo e explicitado dos níveis de educação e ensino, designadamente nos domínios dos resultados e da prestação do serviço educativo».

do Conselho/Assembleia de escola é igualmente relevante ao nível das responsabilidades, processamento das várias etapas e do poder que lhe é atribuído relativamente à determinação de critérios e de procedimentos. Por fim, os professores e os pais participam a níveis diversos – tanto no quadro dos vários órgãos previstos em lei como individualmente ou por grupos.

Segundo este autor, o tipo de juízo formulado depende dos **objetivos da avaliação**: uma avaliação centrada nas normas/*standards* produz um juízo sobre a conformidade às expectativas, mas se está em causa o processo, baseia-se mais na experiência e na investigação. Se se trata de uma avaliação focada em resultados, verifica a consecução, ou não, desses mesmos resultados. E, com o tempo, a avaliação externa no nosso país passou a incidir igualmente sobre a organização e gestão da escola, em função da autonomia outorgada, para além de tratar os resultados.[683] Desta avaliação espera-se um juízo, de controlo da qualidade dos resultados, enquanto que a avaliação interna fornece dados – estratégias e meios – para a mudança. Azevedo sugere que os critérios de ambas avaliações deveriam aproximar-se, definindo as escolas os seus a partir dos critérios gerais, ou de como «um dos objetivos da AEE é a promoção e a validação da autoavaliação.»[684] Na sua perspetiva experiente,

> do ponto de vista da melhoria da qualidade e da inovação, é sem dúvida o grau de desenvolvimento da avaliação interna que vai determinar os contornos da avaliação externa. Quanto mais a primeira é sistemática e autónoma, mais a segunda pode tornar-se discreta e complementar.[685]

A partir da experiência do programa *No Child Left Behind* e o seu modelo de responsabilização e prestação de contas[686], Azevedo (2005) levanta um

---

683 Azevedo. *Avaliação das Escolas*, 43.

684 Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 233.

685 Rede Europeia de Informação sobre Educação – Eurydice, L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe (Bruxelas: Eurydice, 2004), 135.

686 Numa linguagem que é familiar a alguma legislação portuguesa, e de acordo com a documentação do Programa em 2002, 2004 e 2005: prestação de contas com base nos resultados escolares; concentração naquilo que funciona; redução da burocracia e aumento da flexibilidade; maior poder de intervenção dos pais. Pretende melhorar os resultados escolares, formar os professores e os dirigentes; reforçar a aprendizagem do inglês; melhorar as competências de literacia; apoiar as crianças com deficiências; dar a possibilidade de escolha da escola aos pais e criar programas inovadores; tornar o sistema educativo mais responsável, transparente e adequado às necessidades locais. Os dispositivos de responsabilização e

conjunto de questões importantes à aplicação de uma «racionalidade instrumental estreita»: a tónica tem estado centrada na obrigação de resultados sem a obrigação de meios; as respostas encontradas são demasiado simples para problemas complexos[687]; há uma clara sobrevalorização dos testes na avaliação das aprendizagens[688]. Ainda segundo Azevedo (2005), este paradigma avaliativo representa «a visão redutora da missão da escola nas sociedades contemporâneas, conduz a um estreitamento do currículo e a uma realocação de recursos em determinadas áreas curriculares, desamparando as que não são testadas. [...] Não há qualquer evidência empírica de que as escolas melhorem deste modo e com um ritmo uniforme». Por fim, os «incentivos» de ajuda e pressão ao desempenho assim medido podem gerar efeitos perversos e «não é fácil conviver com a pressão para uma eficácia escolar imediata».[689]

---

accountability são: *standards* de proficiência; testes de desempenho para medir o cumprimento dos *standards*; divulgação da informação relativa a cada escola; ajuda e pressão, uma mistura de recursos financeiros e humanos e de sanções. Cf. Azevedo, *Avaliação das Escolas*, 46-47.

687 As desigualdades sociais, o desequilíbrio étnico e social, a quantidade de crianças que vive abaixo do limiar da pobreza e os modos como a escola (não) consegue, por si mesma, lidar com estas problemáticas estruturais, longamente enraizadas. Ou seja, de como os problemas mais graves e persistentes dos sistemas educativos não encontram justificação – nem solução – apenas no grau de eficácia dos dirigentes, da qualidade dos professores ou da motivação dos pais. Azevedo nota, ainda, sobre a situação no nosso país: «Consideramos indicadores que nos aproximam do conhecimento do nível social e cultural das famílias dos alunos. Mas será que, por exemplo, reconhecemos o efeito cumulativo das desigualdades? Algumas escolas vivem duramente os efeitos da concentração da pobreza e da exclusão, do desemprego e da precariedade. Lá, as baixas expectativas dos alunos e das respetivas famílias não são queixumes, mas realidades que marcam o dia-a-dia das pessoas, a começar pelas "pessoas que moram nos alunos". Em certas situações mais difíceis, a AEE pode reconhecer heróis mas também pode penalizar os que não conseguem apresentar resultados notáveis, apesar de um trabalho árduo, a merecer mais reconhecimento e apoio.» Azevedo, «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 237-238.

688 Ainda assim, «como parecem inelutáveis, deixemos aos rankings o que é dos rankings – não deixando de pugnar por uma apresentação mais contextualizada e menos injusta dos resultados – e cuidemos de uma avaliação institucional cada vez mais útil e pertinente. ... o que promove mais a melhoria das organizações, a competição ou a cooperação? [...] não se trata (só) de uma dimensão moral, mas de opções políticas, de mundividências aplicadas à administração de serviços públicos.» Azevedo, «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 237.

689 Azevedo. *Avaliação das Escolas*, 51, adianta ser em Portugal necessário «conter a excessiva importância concedida aos resultados das provas de avaliação externa, no âmbito do processo de avaliação externa das escolas desenvolvido pela Inspeção-geral da Educação e Ciência». (Conselho Nacional de Educação, Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário, aprovada a 23 de fevereiro de 2015). Azevedo, «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 232.

Este modelo – com apoiantes encorajados pela sua «objetividade» – precisa necessariamente de evoluir no sentido de uma prestação de contas mais sensível, na mensuração de dados mais alargados e no fornecimento de indicadores fiáveis para a determinação de quais são os mecanismos mais adequados de ajuda (o tipo de pressão) que a escola necessita para melhorar. Como adianta Azevedo (2005), «os esforços devem estar assentes na melhoria da escola» e a **melhoria da escola** parte, essencialmente, daquilo que acontece na sala de aula, acompanhado por uma otimização dos recursos materiais. Trata-se de inscrever a avaliação do cumprimento dos objetivos curriculares no quadro mais amplo do esforço sistemático para ajudar os professores (e a escola) a melhorar as práticas na sala de aula.[690] De facto,

> a relação entre conhecimento, ação política e mudança organizacional é complexa e depende de muitos fatores. Não basta conhecer melhor, é necessário haver aprendizagem organizacional, interesse, capacidade e autonomia para empreender a melhoria. [...] Do mesmo modo, a secundarização da «dimensão organizacional, o planeamento e a gestão do trabalho e a afetação de recursos» não favorece a compreensão dos processos.[691]

Como a avaliação externa é um instrumento de política pública, pois os modelos de avaliação correspondem aos valores e às aspirações emanados da sociedade, conviria que se pudesse explicitar os objetivos políticos da avaliação das escolas. Azevedo (2015) coloca um conjunto de questões pertinentes que solicitam esta clarificação: por exemplo, que políticas compensatórias de apoio às escolas com piores resultados existem no terreno; que tipo de participação e de apoio direto se deverá esperar da administração educativa e autárquica e das instituições de ensino superior às escolas com dificuldades. Assim,

---

[690] Martin Carnoy. Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir. (Paris: UNESCO/IIEP, 1999), 75: «Os principais obstáculos para a melhoria da educação na maioria dos países são a dificuldade de definir as melhores práticas em sala de aula e os materiais necessários para implementá-las. Portanto, para que os testes tenham um impacto significativo no desempenho académico desses países, devem fazer parte de um esforço mais sistemático para ajudar os professores (e a escola) a melhorar as práticas de sala de aula».

[691] Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 233-234.

> não podemos partir do princípio de que a realidade se encaixa no decretado, pelo que há que considerar os impactos localmente diversificados das políticas públicas. Ouvi, há dias, Álvaro Laborinho Lúcio falar de uma «subversão da realidade», ou seja, da importância de se partir da realidade das pessoas e das organizações para interpelar as políticas e os «sistemas». Pode a Avaliação Externa das Escolas dar um contributo neste sentido?[692]

É uma questão assumida que, em qualquer circunstância, a qualidade de uma avaliação consiste no seu rigor. Planear esse rigor implica a compreensão da natureza do fenómeno que se deseja estudar e a determinação das variáveis que o afetam. No caso das escolas, essas complexas instituições, o seu contexto social, a sua configuração organizacional, a determinação «prática» das suas finalidades a partir da forma como o nível macro, encarna no quotidiano micro da sala de aula, e «a sua heteronímia, as suas componentes nomotéticas [...] o carácter único, irrepetível, dinâmico, cheio de valores de cada escola»[693], são características configurativas fundamentais que não podem ser arredadas de uma vontade eficaz de conhecer o seu funcionamento para fomentar o seu melhor desenvolvimento. A escola, apesar de tudo, é avaliável, e a escola, para progredir e para se explicar à sociedade e à comunidade em que se insere, deve ser avaliada. No entanto, à partida deve ser rejeitada a tentação «consumista», a «tirania das obrigações de resultados» e a «irresponsabilidade social»[694], ou seja, o isolamento da escola das múltiplas variáveis sociais e experienciais que cruzam, cada manhã, os seus portões, trazendo histórias, desejos e formas de estar que a questionam e a condicionam e, por vezes, a projetam num futuro melhor.

Para responder a esta problemática, Azevedo (2005) propõe um sistema de avaliação das escolas na sua singularidade e que equilibre as necessidades de avaliação das escolas com a sua especificidade, entre o modelo das «escolas eficazes» e o «fator escola/efeito estabelecimento». Trata-se do paradigma da Melhoria Eficaz da Escola cuja finalidade é

---

[692] Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 237-238.

[693] Miguel Angel Santos Guerra. «Como num espelho – a avaliação das escolas», in Joaquim Azevedo, org., *Avaliação das escolas – consensos e divergências* (Porto: ASA, 2002), 11-31, 11, cit. apud Azevedo, *Avaliação das Escolas*, 11.

[694] Philippe Meirieu. «L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale», in Claude Lessard & Philippe Meirieu, dir., *L'obligation de résultats en éducation* (Québec: PUL, 2005), 5-21, 13, cit. apud Azevedo, *Avaliação das Escolas*, 68.

«ajudar os centros educativos a mudar para conseguir os seus objetivos de forma mais eficaz».[695] Nessa lógica, Murillo Torrecilla (2003) define como estratégias para a melhoria da escola:[696]

- *A autoavaliação institucional*, à qual deve seguir-se um programa de melhoria planeada e desenvolvida, ou a autoavaliação é ineficaz;
- *O desenvolvimento profissional de professores*, uma formação ligada à escola e às suas necessidades, que se tem revelado um fator-chave para o sucesso dos programas;
- *A pesquisa sobre o currículo*, mais flexível, com maior espaço de decisão/concretização para os professores;[697]

---

[695] «Desta forma, nos últimos anos dos anos sessenta nasceu o movimento teórico-prático de Melhoria Escolar com a forte ideia de que "a escola deve ser o centro da mudança", com a sua dupla visão: a mudança deve ser liderada pela própria escola e temos de nos focar na cultura da escola para mudar de educação (Hargreaves *et al.*, 1998). Assim, em vez de ignorar a importância da sala de aula e de todo o sistema educativo para a transformação da educação, surge a ideia da escola como unidade básica de mudança, uma unidade que contempla e reflete os outros níveis.» Javier F. Murillo Torrecilla, «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes», Torrecilla, Javier F. Murillo. «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». REICE – Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación, Vol. I, N.º 2 (2003), 12. <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n2> Consultado em 28 de abril de 2021. Murillo refere-se a A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, eds., *International Handbook of Educational Change* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998).

[696] «Também é interessante refletir sobre as estratégias mais úteis, adequadas ou satisfatórias nos processos de mudança e melhoria escolar. Em primeiro lugar, como Joyce (1991) salientou, a melhor maneira é seguir uma combinação de estratégias simultaneamente, porque as experiências mais bem-sucedidas geralmente incluem várias ações combinadas (e, com isso, a probabilidade de falhar diminui, uma vez que se alimentam e se apoiam mutuamente). Em segundo lugar, e sem fingirmos ser exaustivos, refletimos aqui algumas estratégias tradicionalmente utilizadas nos processos de melhoria.» Torrecilla, «O movimento teórico-prático para melhorar a escola», 16. O autor cita Bruce R. Joyce, «The doors to school improvement», *Educational Leadership*, 48 (1991), 59-62, o qual refere como pilares da melhoria das escolas a colegialidade, a investigação, a informação específica de cada local, as iniciativas curriculares e as iniciativas instrucionais, as quais devem estar interconectadas.

[697] Como em Lawrence Stenhouse. *An Introduction to Curriculum Research and Development* (London: Heinemann, 1975) e L. Stenhouse, *Curriculum Research and Development in Action* (London: Heinemann, 1980) em que se solicitava que o currículo – num contexto de qualidade do processo educativo e dos valores que o definem (autoridade do professor, autonomia do aluno e compreensão como o grande tema dos programas) – fosse considerado problemático e discutível. Stenhouse, um defensor da educação inclusiva, encarava o professor, à semelhança de Dewey, como um intelectual e um investigador, e a investigação como a base para o ensino. Poder alterar, para adaptar ou rever, objetivos, conteúdos, metodologias e materiais é uma das estratégias fundamentais para a melhoria escolar, portanto, participar na sua construção é uma tarefa do docente. A natureza do conhecimento implícita à sua

– *As modalidades de avaliação* como investigação-ação e de reflexão-ação.

O autor citado indica ainda os fatores-chave para a melhoria da escola, associados à mudança planeada:

– *A escola como centro de mudança* – mudança centrada na escola (impulso, coordenação e monitorização); surge da própria escola.[698] E o movimento de Melhoria das Escolas defende que a mudança deve ser pensada em todos os níveis (aluno, sala de aula, professor e escola como um todo) e por meio de uma estratégia múltipla.
– *A mudança depende do corpo docente* – como afirma um dos grandes especialistas do movimento de Melhoria da Escola, Fullan (2000), a mudança escolar depende do que os professores fazem e pensam, da «cultura escolar», e é tão simples e tão complexo quanto isso.[699]

---

visão (cognitivista) é aquilo a que chamava «*process curriculum*», isto é, um currículo que evidencia um processo de teste ao conhecimento e a geração de conhecimento e não de transferência deste. Assim, os produtos (*outcomes*) são imprevisíveis, tal como o conhecimento, e o professor é um recurso, não um determinante do conhecimento, que deve ser testado na sala de aula (pelo inquérito e a investigação).

698 Torrecilla. «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela», 17, refere que a experiência e a investigação têm mostrado que as mudanças impostas de órgãos externos ao centro e não assumidas pela comunidade educacional não levam a melhorias reais, o que não acontece com a reflexão interna, motivada pela insatisfação das equipas pedagógicas, o insucesso dos alunos ou a pressão dos pais. No entanto, uma pressão externa pode ter efeitos positivos se for internamente assumida como própria.

699 Torrecilla, «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela», 17-18, indica que algumas das chaves que ajudam a conseguir atingir esse patamar para a mudança, formuladas do ponto de vista do professor, são [L. Stoll & D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora* (Barcelona: Octaedro, 1999)]:
• Saber para onde se vai: os objetivos partilhados por todo o corpo docente e pela comunidade educacional como um todo, que necessita de diálogo em torno de problemas e soluções;
• Implicar-se no sucesso: é necessário chegar a um compromisso coletivo para o conseguir e compromisso e corresponsabilidade são as palavras-chave;
• Poder fazer melhor: a ideia de melhoria contínua deve estar presente em todas as ações da escola.
• Aprender é assunto de todos: a questão crucial da formação profissional dos professores e da aprendizagem organizacional face à reflexão sobre as experiências anteriores;
• Aprender tentando algo novo: saber correr riscos, aprender com os erros;
• Pensar juntos é o melhor: o trabalho docente como um trabalho em equipe, para além da a coordenação entre disciplinas, salas e ciclos;
• Sentir-se bem juntos: a qualidade do «clima» da sala de aula e da escola, ou a qualidade das relações entre os membros da comunidade, é um fator diretamente relacionado com o desempenho dos alunos.

O papel determinante da gestão da escola[700], que Murillo (2003) afirma como outro elemento sobre o qual existe consenso, no seu papel fulcral no processo de mudança:

- *Liderança pedagógica eficaz*: conceber e comunicar claramente os objetivos, coordenar o currículo, observar os professores e discutir com eles os problemas do seu trabalho, apoiar os esforços dos professores para melhorar o ensino, fornecer os necessários recursos para um bom desenvolvimento da aprendizagem, reconhecendo e premiando um trabalho bem executado, apoiando e promovendo programas de melhoria;
- *Liderança para a mudança*: um diretor capaz de convidar à mudança (*inviting head master*) é o que tem a confiança suficiente por parte de seus colegas para poder envolver a comunidade educacional no projeto de melhoria;
- *Direção colegial*: o diretor conta com uma equipa para discutir problemas e procurar soluções e deve saber delegar responsabilidades;
- *Gestão participativa*: o diretor deve estimular a participação, envolvimento e comprometendo os professores e a restante comunidade educacional na gestão da escola.

Finalmente, a escola que muda a partir de dentro, sobretudo a partir da sua autoavaliação, é uma verdadeira comunidade de aprendizagem. Retomamos aqui o conceito de Senge (1990), de «aprendizagem organizacional» ou «organizações aprendentes».[701] Murillo (2003) destaca que Southworth (1994) e Sammons, Hillman e Mortimore (1996), enfatizaram que as boas escolas são «organizações de aprendizagem», isto é, do efeito positivo que a aprendizagem dos alunos sofre quando a aprendizagem ocorre na escola como um todo. Bolívar (2000) cita algumas características desse tipo de organização:

- *Visão e missão da escola*: clara e acessível, partilhada pela maioria, percebida como significativa e presente na tomada de decisões;
- *Cultura escolar*: colaborativa, de crenças partilhadas sobre a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo; ideias e materiais

[700] Cf. Torrecilla. «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela», 18.
[701] Senge. *The fifth discipline*.

são compartilhados, respeito pelas ideias dos colegas, apoio em decisões arriscadas, incentivo para discussão aberta de dificuldades, celebração de sucessos compartilhados e existência de compromisso em ajudar os alunos;

- *Estrutura da escola*: distribuição de autoridade, decisões de consenso, reuniões de planeamento semanais, sessões frequentes de resolução de problemas entre subgrupos de professores, tempo estabelecido para o desenvolvimento profissional, provisão de espaço físico e tempo para facilitar o trabalho com equipamentos e liberdade para experimentar novas estratégias na sala de aula;
- *Estratégias escolares*: utilização de uma estratégia sistemática de estabelecimento de objetivos escolares envolvendo alunos, pais e professores; existência de planos de desenvolvimento institucional; avaliação/revisão periódica dos objetivos escolares e processos para implementar programas específicos e garantir o seu seguimento;
- *Política e recursos*: utilização de colegas da própria escola como «recursos» para o desenvolvimento docente; disponibilização de biblioteca profissional; disponibilização de materiais curriculares e computadores; acesso a assistência técnica para implementação de novas práticas; acesso a recursos da comunidade.[702]

---

[702] P. Sammons, J. Hillman, & P. Mortimore. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research* (London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995); G. Southworth, «The learning school», in P. Ribbins & E. Burridge, eds., *Improving education: promoting quality in schools* (London: Cassell, 1994) [também é uma referência G. Southworth, «The learning school» in Peter Holly & Geoff Southworth, eds. *The Developing School*. Barcombe, Lewes, East Sussex: The Falmer Press, Falmer House, 1989]; A. Bolívar, *Los centros educativos como organizaciones que aprenden* (Madrid: La Muralla, 2000), cit. apud Torrecilla, «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela», 18. E também A. Bolívar, *Como mejorar los centros educativos* (Barcelona: Síntesis, 1999). Torrecilla (2003) sugere, ainda, N. Pearn, C. Roderick & C. Mulroney, *Learning organizations in practice* (London: McGraw Hill, 1995), sobre as formas de promover a aprendizagem organizacional: analisar o estado da aprendizagem na organização (obter dados sobre os fatores que estão a promover ou inibir a aprendizagem), desenhar um plano de implementação (definir a visão e as estratégias a seguir de forma partilhada), promover a formação com base nas necessidades da escola, promover a aprendizagem da equipa gestora (dar autonomia aos docentes na tomada de decisões, apoiar o desenvolvimento profissional das turmas e indivíduos e facilitar a conexão de uns grupos com outros para maximizar o potencial de aprendizagem da organização), criar de estruturas que institucionalizem o apoio à aprendizagem, o desenvolvimento de grupos de aprendizagem (mobilizar talentos individuais através de equipes de trabalho), a análise de trabalho em termos de necessidades de aprendizagem (a maioria das análises de necessidades de aprendizagem e o treino para as colmatar concentra-se no conteúdo das tarefas que são precisas ou nas habilidades necessárias para executá-las. Desta forma, os processos de aprendizagem que devem ser adquiridos para desenvolvê-lo são geralmente negligenciados).

De um modo mais conclusivo, a partir deste paradigma de avaliação interna da escola, orientada para a aprendizagem, trata-se de mudar a forma como se trabalha, precisamente, o **processo de ensino e aprendizagem**:[703]

- *Promover a concentração em competências de ordem superior*, oferecendo os recursos para que o aluno se possa desenvolver;[704]
- *Usar uma ampla variedade de estratégias, metodologias, técnicas e procedimentos de avaliação*: a situação ideal é usar a combinação adequada à oferta de uma formação integral e, poderemos acrescentar, à diferenciação do ensino que responde à diversidade e à inclusão;
- *Preocupar-se com a autoestima dos alunos*, na sua estreita relação com o bom desempenho académico e o seu maior desenvolvimento social; parece-nos que a autoestima (ou o autoconhecimento que lhe é subjacente) promove a autonomia e autorregulação dos alunos e pode ser aprofundada pelas estratégias de empoderamento que já referimos anteriormente;
- *Ter grandes expectativas para os alunos*: a «autorrealização de profecias» de sucesso.

Azevedo (2005) mostra-se cauteloso quanto a estas possibilidades de avaliação e de concomitante mudança, pois talvez as escolas saibam como mudar, mas não como melhorar, isto é, assumir um programa sustentado e contínuo de progresso. No entanto, valoriza o contributo das possibilidades sintetizadas por Murillo (2003) e afirma que «precisamos de uma

---

[703] Torrecilla. «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela», 19, refere que o movimento de pesquisa de Eficácia Escolar tem dado muita atenção ao que acontece «dentro da sala de aula» [Bert P.M. Creemers & Gerry J. Reezigt. *School Level Conditions Affecting the Effectiveness of Instruction*. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 7, n.º 3 (1996), 197-228, que analisam as condições da qualidade da escola a nível da organização, da sala de aula e dos alunos]. É de senso comum defender o papel fundamental do comportamento do professor no desenvolvimento do aluno. Portanto, junto com as outras ações, entre elas a abordagem multinível da avaliação (e a partir desta), é necessário repensar a forma de ensinar e de aprender. Murrillo convoca ainda o trabalho de Bert Creemers. *The School Effectiveness Knowledge Base*. In D. Reynolds, *et al*., Making good schools. *Linking school effectiveness and school improvement* (London: Routledge, 1996). E ainda, a reflexão de L. Stoll & L. D. Fink, *Para cambiar nuestras escuelas*. *Reunir la eficacia y la mejora* (Barcelona: Octaedro, 1999).

[704] Murillo (2003) recorda os famosos quatro pilares do Relatório Delors (Unesco, 1996): aprender a saber, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, mas nós sublinharíamos todas as metas complexas que é possível atingir com a Pedagogia do Serviço.

avaliação que alimente a melhoria, que produza informação sobre o que se ensina e se aprende na escola, que contribua para uma nova cultura de escola»[705], isto é, conhecer e convocar **uma avaliação** que é, em si mesma, um processo educativo, «**eivada de valores educativos**» (Santos Guerra, 2002) e que considera que:

- «*O essencial*», que acontece na sala de aula;
- O lugar do *profissionalismo docente* na prestação de contas e na melhoria, matizada e dialógica, e que deve ser entendido na obrigação não dos resultados, mas da «obrigação da competência»;
- Os *destinatários da avaliação*, isto é, «a comunidade educativa», e «*o destino» da avaliação*, ou seja, na lógica de engendrar «um compromisso de melhoria», «um plano de ação» que compromete as responsabilidades da escola e «das diversas instâncias de apoio, da administração educativa e das autarquias»;
- As «*condições básicas*» de uma «avaliação útil»: ser «integrada», ecológica, compreensiva, isto é, abarcar contextos, recursos, processos e resultados; dirigir-se à «singularidade de cada organização escolar» e «dá voz a todos os sectores da escola», incluindo os estudantes, «demasiado esquecidos».[706]

Tendo presente a linha da sua reflexão, que recolhemos como qualificada e oportuna, Azevedo (2005) oferece ainda um conjunto de sugestões para se fazer da política de avaliação das escolas uma política de melhoria:

---

[705] Azevedo. *Avaliação das Escolas*, 70.

[706] Azevedo. *Avaliação das Escolas*, 71-74. Sobre a avaliação dos processos pedagógicos indica: a forma como a escola se organiza em função das práticas pedagógicas, a recolha de informação sobre esse trabalho pedagógico, a observação das práticas de sala de aula. Sobre as condições de avaliação: não apenas o cumprimento de normativos, mas dos valores internamente gerados; um produto «claro, sucinto, compreensivo sem ser complacente, objetivo, com juízos fundamentados»; usando «métodos quantitativos e qualitativos», a partir de uma boa escolha de indicadores que resumem os aspetos essenciais do funcionamento da organização escolar; «a participação dos professores e demais profissionais, dos pais e dos alunos serve uma lógica de auscultação, envolvimento e responsabilidade». Perante a relevância e a complexidade destes processos de avaliação interna, o autor considera que «as autoridades devem prover: dados estatísticos nacionais, regionais e locais para comparação e referência, bem como baterias de indicadores de qualidade; formação em métodos e práticas de autoavaliação».

- *Criar as condições institucionais propícias*: autonomia efetiva das escolas[707], estabilidade das equipas docentes, condições básicas de meios para uma educação de qualidade, intervenção mais efetiva da direção da escola; «uma administração educativa orientada para o incentivo, a animação e o acompanhamento»;
- *Priorizar a autoavaliação*, pois é esta que faculta as condições de mudança e de melhoria, com os seus projetos, organização e meios adequados, «em interação com a comunidade envolvente», o que «não se funda numa menor responsabilização da administração»;
- *Gerir a autoavaliação, a obrigatoriedade e a diversidade*: «no respeito pela diversidade de histórias, de dimensão, de níveis de ensino ou de recursos, pela natureza da autoavaliação e pela necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a autonomia da escola e a regulação externa»;
- *Organizar a escola para a autoavaliação*: trata-se de recuperar o princípio segundo o qual «o Conselho Pedagógico poderá ser, em muitos casos, uma instância decisiva para um envolvimento generalizado dos educadores».[708]

Fernandes (2014) sustenta que a avaliação interna é **predominante no nosso sistema educativo**, «a ponto de ser exclusiva em todo o ensino básico, e nem por isso deixámos de ter taxas de retenção sem qualquer paralelo no

---

[707] Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 233-234, constata oportunamente que «no modelo atual, a avaliação externa das escolas foi concebida como um elemento de um processo que relaciona, sem definição de precedências, a autoavaliação, a avaliação externa e a autonomia. Sabíamos que era mais fácil montar e manter um dispositivo de avaliação externa do que avançar nas dimensões da autoavaliação e da autonomia. [...] Sabemos que a autonomia das escolas é uma questão não resolvida. Neste momento, refira-se unicamente que as restrições orçamentais e administrativas que atingem as escolas limitam as possibilidades de estas agirem para enfrentar as áreas a carecer de melhoria identificadas na avaliação. A relação entre conhecimento, ação política e mudança organizacional é complexa e depende de muitos fatores. Não basta conhecer melhor, é necessário haver aprendizagem organizacional, interesse, capacidade e autonomia para empreender a melhoria».

[708] Azevedo. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 84-91. O Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, definia, nas competências da Assembleia de Escola, «apreciar os resultados do processo de avaliação interna da escola» e de dirigir recomendações aos demais órgãos da escola em função do Projeto Educativo e Plano Anual de Atividades. Este decreto também reforça a responsabilização dos órgãos de administração e gestão, pelos princípios de celebração e desenvolvimento dos contratos de autonomia. A Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, indica genericamente que a escola deve definir a instância de promoção, direção e acompanhamento da avaliação, pela Assembleia de Escola e pela Direção Executiva. A recuperação do Conselho Pedagógico, ao longo dos anos esvaziado de competências, contribui certamente para a colegialidade do processo.

contexto europeu», isto é, os alunos não demonstram estar a aprender o que lhes foi ensinado. O investigador indica que esta circunstância aponta no sentido de «questões epistemológicas, ontológicas e metodológicas»: atendendo às limitações inerentes às avaliações padronizadas e ao reconhecimento das abordagens sociocríticas, aponta, «passaram a valorizar-se abordagens de avaliação baseadas nas experiências pessoais das pessoas, nas suas práticas e nas suas avaliações tácitas ou informais». Neste contexto, nota que as perspetivas de avaliação que encerram uma agenda social, «isto é, claramente comprometidas com processos de melhoria da vida social, económica e política das sociedades», partem dos significados que as pessoas atribuem às suas experiências/práticas.[709]

Um **sistema de avaliação nacional** é uma questão determinante, e não apenas para as políticas de educação ou o universo das escolas. Mas tal impacto, e os seus muitos dilemas, não pode contribuir para lhe retirar a necessária base teórico/científica e o que pretendemos é chegar à «real introdução de práticas sistemáticas de avaliação formativa nas salas de aula para apoiarem os alunos a aprenderem melhor, com mais profundidade e significado», o que é, para nós, a função essencial da avaliação em contexto escolar.[710]

Por outro lado, também há que ter em conta os efeitos que têm tido as políticas de *accountability* aplicadas entre nós. Seabra, Morgado & Pacheco (2012) identificam que a europeização das políticas levarem «a processos de recentralização curricular nas escolas que são visíveis através de um quadro de avaliação da aprendizagem, dos professores e das escolas, que

---

[709] Fernandes (2014) observa, pertinentemente, que não devemos considerar a Avaliação Baseada em Critérios e a Avaliação Baseada nas Práticas e/ou na Experiência Pessoal como «inconciliáveis e dicotómicas». Também nos parece que «ambas são necessárias e ambas devem ser utilizadas inteligente e articuladamente», e acrescenta, a partir de Robert Stake: «A experiência não garante uma interpretação correcta mas a sua ausência é praticamente uma garantia para uma interpretação incorreta». Domingos Fernandes, «Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível», in José David Justino, dir., *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens* (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2014), 21- 49, 23-27. Robert Stake, *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares* (Barcelona: Graó, 2006), 134.

[710] Fernandes. «Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos», 31ss, reconhece que «as mudanças de governos e de políticas e dos correspondentes discursos e práticas não têm alterado, em termos legislativos e normativos, um sistema que se pode considerar progressivo e cujos princípios fundadores são, nas grandes linhas, consistentes com as recomendações constantes na literatura nacional e internacional».

são fortemente inter-relacionados».[711] Os processos, que se consubstanciam numa dupla agenda (europeia e portuguesa), promoveram, no que diz respeito a políticas educativas e curriculares em Portugal, no mínimo, três aspectos:

> sobre as políticas educativas e curriculares portuguesas manifestou-se – no mínimo – em três aspetos: i) a opção por uma especialização conectiva do conhecimento; ii) a valorização curricular dos temas «chave», que é visível através do reforço do controlo curricular, e iii) a definição de políticas curriculares orientadas para os resultados da aprendizagem.

A testagem internacional pelo PISA teve o seu papel, estabelecendo uma hierarquia de disciplinas – as testadas – e a concomitante concentração num *core curriculum*, «ignorando assim o facto de que o currículo não só contém estas disciplinas, mas também os aspetos situacionais e as implicações pessoais e subjetivas, que as moldam», remetendo tais necessidades para um segundo plano, em nome da competição entre países. Ainda teve os efeitos colaterais da promoção das boas práticas, consideradas modelares independentemente do seu contexto inicial de aplicação, e a definição de um ensino por metas, isto é, uma opção política regulatória – padrões, critérios, qualidade, eficácia e eficiência – que não pedagógica quanto à arquitetura curricular e que viria a ser «cada vez mais composto por multi-prestações de contas, uma vez que as escolas são responsáveis não só para com o governo, mas também para as administrações locais, a comunidade educativa, os pais e outras partes interessadas», como já tivemos ocasião de observar, sobretudo durante a legislatura entregue a Passos Coelho. São processos que propõem uma similitude curricular «pelo topo» e que se exprimem politicamente pelas orientações para a eficácia, escolha e meritocracia, tipicamente orientadas para uma ideologia de mercado[712].

---

[711] F. Seabra, J. C. Morgado, & J. A. Pacheco. «Policies of accountability in Portugal», *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 2(4), 2012), 41-51.

[712] Os autores explicam que «os mecanismos de controlo são assim deslocados desde o início do processo – O que devemos pretender fazer? – ou o processo – Como devemos atingir tais objetivos? – para os resultados – O que conseguimos? Esta centralidade dos resultados não é claramente acompanhada por uma noção clara de orientação e de propósito. Os conceitos de qualidade, sucesso e eficiência que são fulcrais para esta retórica não são inequívocos. É importante ter noções claramente definidas de que qualidade, e que resultados

Por outro lado, se a avaliação externa das escolas foi, entre nós, articulada com a avaliação interna e com os processos de autonomia, conducentes à sua contratualização, numa relação entre escolas, avaliação externa e o Ministério da Educação, Leite, Morgado e Seabra (2014) indicam que, se a autonomia «depende dos processos e resultados da avaliação, operou uma mudança de um regulamento baseado em objetivos, normas e princípios, para uma forma de regulação baseada em processos e resultados». Tal mecanismo vai acoplar duas tendências, de descentralização e de *benchmarking*, isto é, a decentralização de meios acompanhada de resultados baseados na regulação, que em 2011 foi alterada para a introdução do «valor esperado», um ajustamento sugerido pelo Conselho Nacional de Educação no sentido de enquadrar os resultados académicos dos alunos em variáveis contextuais[713].

Esta redefinição promoveu, segundo os autores citados: o progresso dos alunos na aprendizagem, identificando áreas cruciais a melhorar no trabalho da escola; aumentar a responsabilização a todos os níveis, validando as práticas de autoavaliação; apoiar as escolas a participar na comunidade local, oferecendo melhor conhecimento do trabalho escolar; contribuindo para a regulação da educação, fornecendo aos decisores políticos e à gestão das escolas informação pertinente. Leite *et al*. (2014) sublinham que, apesar de todas as constrições enunciadas, esta modalidade de avaliação externa das escolas (designada como o 2.º ciclo da avaliação externa) teve um forte potencial como elicitadora de mudança nas escolas pois, «mesmo que o objetivo da avaliação seja condicionado pela prestação de

devemos alcançar para evitar a concentração, [...] principalmente na mudança superficial, em seguida, na melhoria sustentada e a longo prazo. O controlo também foi parcialmente difundido, e a responsabilidade é cada vez mais direcionada não só para o governo nacional, mas também para as autoridades locais, os pais e a comunidade em geral, o que é relevante para o surgimento de um semi-mercado de educação e competição entre as escolas».

713 Azevedo, «Notas para o terceiro ciclo de avaliação», 74: «Sem identificação de critérios de apreciação, a avaliação corre o risco de ser arbitrária e interpretada como menos legítima. A singularidade de cada organização escolar requer que se avalie não só o cumprimento substantivo dos normativos (finalidades e valores), mas também dos objetivos que a própria instituição escolar escolheu. Nesse sentido, afigura-se pertinente a utilização de medidas de "valor acrescentado", seja na perspetiva do caminho percorrido pela escola em relação a uma dada situação de partida, seja na perspetiva da diferença entre o resultado obtido pela escola e o resultado esperado face à média das escolas em condições semelhantes. No entanto, convém não esquecer que o valor acrescentado permite estabelecer correlações e não achar causas e que deve ser usado como meio de apreciação e não como avaliação final».

contas [...] *A avaliação institucional nunca pode ser dissociada do seu aspeto formativo*, [...] de uma *componente transformadora e construtiva*»[714].

Sobre este nível de interpretação da relação da avaliação com o progresso organizacional da escola, parece-nos importante o contributo de Garubo & Rothstein (1998), ao defenderem que a avaliação da escola, tanto interna como externa, pode ser reflexiva/formativa. Apelando a novas formas de liderança, a uma gestão supervisora da escola que forneça apoio e orientação e funcione como uma situação de aprendizagem para os professores e os administradores escolares, será orientada para o melhor conhecimento do que se passa, realmente, nas salas de aula, ensinando os professores e o *staff* a atuar de modo mais consciente, identificando e resolvendo os problemas. Cada encontro deve ser visto como uma oportunidade de oferecer aos professores o apoio que necessitam ao nível da construção do seu *self* (intelectual, emocional, motivacional).[715] Os autores consideram que a **supervisão de apoio** consiste numa interação cooperativa, um esforço mútuo entre professor e supervisores para aprenderem mais sobre o que realmente acontece nas salas de aula, através de sessões de avaliação mútua, com base no conhecimento, estima e aceitação mútua dos participantes que conduz ao «"como fazer" da resolução de problemas educativos e apoio»:

> [...] devido à supervisão orientada para a inspeção e às suas relações hierárquicas, muitos professores não veem a supervisão como uma forma de os ajudar a ensinar de forma mais eficaz. [...] Inspeção autoritária de uso escolar – práticas de supervisão dominadas para reforçar noções de diferenças de estatuto na escola, criando um sentimento de dependência e desconfiança em professores e alunos.[716]

---

[714] C. Leite, J. C. Morgado & F. Seabra. «External School Evaluation in Portugal – a glance at the impacts on curricular and pedagogical practices», *European Journal of Curriculum Studies*, 1 (2014), 33-43, 36. Sublinhado nosso. Os autores concluíram que «a análise de oportunidades para melhorar a análise comparativa de relatórios de ambos os ciclos permitiu-nos detetar alterações dentro de cada escola, revelando uma evolução baseada nos efeitos e impactos da avaliação externa», tanto na força como nas oportunidades de melhoria das escolas.

[715] Raymond C. Garubo & Stanley William Rothstein. *Supportive Supervision in Schools* (Westport, London: Greenwood Press, 1998), 1: «Muitas vezes significa desaprender ideias antigas e aprender novas formas de pensar e fazer as coisas. [...] O resultado será muitas vezes visto em relações mais amigáveis e colegiais entre supervisores e professores e uma melhor compreensão do comportamento em sala de aula.»

[716] Garubo & Rothstein. *Supportive Supervision*, 3,6, 18. Esta gestão participativa enfatiza os métodos de resolução de problemas «*on-ongoing in nature*». Trata as pessoas como indivíduos capazes de um trabalho sustentado no tempo e assume que são capazes de se responsabilizar

Estes autores perspetivam a evolução das escolas num contexto em que uma das necessidades mais importantes dos educadores é encontrar relações significativas para si e para as crianças. Os ambientes despersonalizados de hoje tornam este desejo difícil de alcançar, mas um bom líder deve investir nesse propósito, afastando os professores de associações erráticas e casuais. Envolver o *staff* nas decisões, planeamento e execução do trabalho, torna-o mais significativo para estes e para os alunos, quando «os esforços de cooperação estão frequentemente ausentes nas escolas de hoje», pois

> um triunfo da tecnologia começou a ocorrer [...] há um custo humano que deve ser pago: o trabalho torna-se mais rotineiro e mecânico. [...] Os currículos simples e padronizados precisam de ser substituídos por novas pedagogias que enfatizam os métodos de investigação e o pensamento criativo. [...] o líder da escola precisa de encontrar formas de dar aos professores mais poder e responsabilidade sobre as tarefas que desempenham na organização escolar. [...] A estrutura da organização escolar atual é o resultado das necessidades da sociedade industrial e da nossa história única. [...] Os planos a que se chega e se implementa cooperativamente são geralmente mais difíceis de alcançar, mas mais bem sucedidos a longo prazo.[717]

Numa linha de preocupações semelhantes, encontramos também Joyce, Calhoum & Hopkins (1999) que procuram uma estrutura que possa guiar as escolas na melhoria da sua educação, promovendo o desenvolvimento de professores e de alunos, convidando as escolas a inquirir-se (*informed inquiry*) num contexto de construção de comunidades

---

pelo que fazem na sala de aula. O trabalho é alocado, não em termos de responsabilidade genérica, política ou organizacional, mas com base no consenso e na competência, e o controlo externo é mínimo. Os líderes competentes conseguem ajudar os professores a ouvir e a responder aos alunos de um modo significativo, tal como eles mesmos fazem com os professores e os pais, pois também querem aprender sobre a realidade, saber o que acontece realmente na escola e na sala de aula.

717 Garubo & Rothstein. *Supportive Supervision*, 30, 37,132. Administração democrática é um sistema de comunicação basicamente orientado para o serviço e democrático nos valores e nos procedimentos. Mas, nas escolas, o autoritarismo é tão prevalente que uma gestão democrática parece aos professores impraticável. Ainda assim, as escolas precisam de ajudar os gestores e o corpo docente a quebrar o isolamento para que possam funcionar bem, numa organização democraticamente gerida. Para melhorar a escola e a sua performance é necessário encorajar a participação, providenciando canais e estruturas de encorajamento, mesmo que inicialmente desencadeie hostilidade e suspeição.

democráticas de tomada de decisão, abertas e comunicantes com a comunidade circundante: «o estudo cooperativo da aprendizagem dos alunos é sempre central». O desenvolvimento do corpo docente gera mudanças no currículo e no ensino que promove o desenvolvimento dos alunos, tanto a partir de pequenos refinamentos como da reconstrução de todo o currículo (renovações, redesenho).[718] Ao fazerem uma revisão das políticas públicas de educação que criam contextos legais para a renovação das escolas, verificam que requerem «escrutínio cuidadoso» e que algumas necessitam de melhorias. A dimensão que mais destacam é o princípio segundo o qual os vários níveis de administração (nacional, intermédia, local) só podem aspirar a ajudar as escolas, não a controlá-las, pois, de facto, não conseguem fazê-lo. A pressão e o mandato não melhoram as escolas e não são os legisladores quem mais sabe sobre as escolas e aquilo de que necessitam. São estas, apoiadas localmente, que podem investigar e testar os seus próprios procedimentos e resultados e, assim, promover as necessárias mudanças.

4.3. A necessidade de avaliar a Inovação

Estando politicamente vinculado o nosso sistema educativo à **inovação**, é importante constatar, como temos vindo a fazer, que há muitos tipos de mudança e de inovação educativa, mas estas nem sempre conduzem à finalidade expressa pelas atuais escolhas em matéria de políticas públicas de educação, a **inclusão**. Santos Guerra (2018) indica que são infinitas as tipologias de inovação, variando em função do seu âmbito de implementação, do conteúdo, do tempo, do lugar na hierarquia onde nascem, do seu custo, da sua ambição de perdurabilidade.[719] As Reformas afetam todo um sistema educativo, mas há outro tipo de **inovações** que se constroem a partir da sala de aula e, como ao autor, são as que nos interessam agora. Como os outros processos que ocorrem nas escolas e como as mudanças que nelas são introduzidas, as «inovações» também carecem de avaliação,

---

[718] Bruce Joyce, Emily Calhoum, David Hopkins. *The New Structure of School Improvement: Inquiring Schools and Achieving Students* (Buckingham, PH: Open University Press, 1999).

[719] Miguel Angel Santos Guerra. «Innovar o morir», in Cristina Palmeirão & José Matias Alves, *Escola e Mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios atuais* (Porto: UCEditora, 2018), 21-43, 25. <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Escola%20e%20Mudanca.pdf >

pois nem sempre se muda para alterar as práticas e as estruturas caducas, nem as «mudanças» significam ganhos e vantagens por si só. A problemática da **inovação** é, igualmente, um bom instrumento de reflexão sobre a avaliação educativa e das organizações escolares, e uma resposta rigorosa às questões de implementação da inovação ajudam-nos a aprender sobre a escola e sobre a inovação.

A **avaliação da inovação** que propõe Santos Guerra (2018) carateriza-se, *a priori*, por ser «democrática», qualitativa e negociada, presidida pela ética, posta ao serviço da comunidade e não do poder, e encaminhada para a melhoria e não os *rankings*[720], a perspetiva que procuramos. O autor, que partilha muito das conceções que fomos buscar a Azevedo (2005, 2015), refere-se principalmente à avaliação dos processos, e não tanto aos resultados. Do mesmo modo, centra-se no valor intrínseco de dar voz aos participantes em condições de liberdade e por se preocupar tanto com o valor educativo da inovação como do potencial educativo da própria avaliação. Propõe, igualmente, que se utilizem diversos métodos para reconstruir e analisar a realidade, que tenha em conta os valores subjacentes à inovação analisada, mas também os valores da sociedade, como os daqueles que não têm acesso a essa inovação ou poderão ser prejudicados pela sua introdução.

Esta avaliação parte do princípio que ninguém tem um critério exclusivo ou privilegiado de interpretação correta e válida da realidade, no qual os avaliadores externos são particularmente focados, pois a sua avaliação não é melhor nem mais definitiva, mas um contributo de dados e de critérios que favorece um juízo com maior fundamento, mais ajustado. Tão-pouco se deixa arrastar pela mística dos números, embora os use de uma forma subsidiária, para facilitar a compreensão, e utiliza uma linguagem simples, a dos seus protagonistas, pois parte da sua iniciativa – interna, da comunidade educativa – e tem como finalidade última a compreensão e a melhoria das práticas educativas que se realizam a partir deles, não pretendo apropriar-se do seu protagonismo essencial nem da eventual imediatez das suas preocupações. Tal se fará por recurso à discussão, à

---

[720] Santos Guerra. «Innovar o morir», 27: lembra quantas inovações para favorecer os mais pobres vieram a favorecer os mais favorecidos, ou a necessidade de tomarmos consciência de quantas boas ideias resultam num fracasso de implementação. Muitas vezes, como refere J. Rudduck, «Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas», in J. F. Angulo Rasco & Nieves Blanco, coords., *Teoría y desarrollo del curriculum* (Archidona, Málaga: Aljibe, 1994), 385-393, e experimentamos amiúde, a preocupação é «fazer a mudança», não ter em conta o «significado da mudança».

compreensão, à tomada de decisões racional, recordando, iniludivelmente, a reflexão racionalizada de Dewey, também como captada por Schön.[721] De tudo isto se deduz que será contextualizada.[722]

Na **avaliação da inovação** há que considerar igualmente as dificuldades institucionais, outro grupo de critérios. Santos Guerra (2018) identifica à cabeça o poder da rotina, a razão pela qual nos referimos às escolas como organizações «pesadas» e «imóveis», pois as escolas precisam de lidar com as mudanças constantes nos alunos, o alto grau de imponderabilidade de todas as suas ações, e terminam ancoradas e protegidas em normas, regulamentos e rotinas aceites sem questionamento e aplicadas sem critério. Depois, o excesso de prescrições:

> não há instituição em Portugal com mais prescrições do que as escolas. Tudo está determinado. Espaços, calendário, horários, conteúdos, regras, avaliações, coexistência [...] A autonomia das escolas e dos professores dificilmente existe e, se ela existe, [...] é em matérias inconsequentes. Diz, no artigo acima referido, que os professores têm muita autonomia, a mesma que um condutor tem de colocar na rádio a música de que mais gosta.[723]

---

[721] Santos Guerra. «Innovar o morir», afirma que não se trata de uma prescrição legal, ou de uma recomendação de agentes externos, mas uma decisão autónoma, assumida e desenvolvida desde dentro e não pretende comparar, selecionar, classificar, hierarquizar ou controlar, mas dialogar, compreender e melhorar.

[722] Mas o contributo de Santos Guerra (2018) vai mais longe, ao identificar as resistências à mudança, um conjunto de mecanismos e processos que sempre está presente nas tentativas de inovação, com referência a Watson (1967), e que podem funcionar como critérios de avaliação da inovação: a homeostasia (necessidade da organização manter o equilíbrio interno, o seu habitual fluxo de inputs e *outputs*), um mecanismo de sobrevivência e reprodução; o hábito (a manutenção do que é familiar), associado à segurança; a primazia (a manutenção da primeira rotina de resolução de problemas que se provou eficaz); a perceção e retenção seletivas (admitir apenas as novas ideias que encaixam nos pontos de vista já estabelecidos e bloqueio das ideias realmente novas); a dependência (a partilha de experiências e de apoio entre os participantes redunda em inércia); superego (tendência para manter as normas morais recebidas durante a infância pelas autoridades, com recusa de aceitação de outras fontes ou da autonomia do sujeito); falta de segurança (renuncia geral à mudança como mecanismo defensivo); insegurança e regressão (tipo de resistência forte que se manifesta por um desejo de retorno ao «lar», ao familiar, ao que é seguro). Santos Guerra, «Innovar o morir», 233-234, a partir de G. Watson, ed., *Change in Schools Systems* (Washington: National Training Laboratories, 1967).

[723] Santos Guerra. «Innovar o morir», 34, refere-se a G. J. Papagiannis, *et al*., «Hacia una economía política de la innovación educativa», *Educación y Sociedad*, Akal 5 (1986), 149-198.

Do mesmo modo surgem a falta de coesão no corpo docente da escola (as suas atitudes individualistas e defensivas), a carência de meios e de tempo (tempo para a reflexão, para o diálogo, a negociação e a preparação), muitas vezes, uma carência de horas docentes nos créditos horários das escolas, e o perfil débil – «de pouca coragem e muito medo» das direções das escolas, «cuja máxima aspiração é a que não apareçam problemas». Individualmente, as pessoas desenvolvem atitudes que favorecem ou travam a inovação educativa, e «a educabilidade quebra-se no momentos em que pensamos que o outro não pode aprender e que nós não podemos ajudá-lo a consegui-la»: Santos Guerra fala de otimismo, mas também é uma questão de esperança. Neste âmbito, destaca a **fagocitose dos inovadores** – a destruição dos que querem operar a mudança por aqueles que nada querem fazer, por preguiça de pensamento e/ou ação –, e o modo como os primeiros desistem, por desalento, perante as críticas e as desqualificações. «Explorar, ensinarm procurar, indagar, criar, são verbos que que dão mal com um estado de anquilosamento mental que gera a comodidade das rotinas [...] uma mente adormecida e anestesiada que pretende fugir de qualquer esforço.»[724]

Por fim, o autor indica os **obstáculos à inovação** da lógica do autosserviço (mesmo que evidências poderosas indiquem onde estão os erros, é sempre possível retirar delas justificações para o nosso prévio ponto de vista), o medo ao fracasso, «uma esclerose mental que nos impede assumir o risco de uma situação nova e desconhecida», e a falta de criatividade (falta de capacidade de pensar em algo novo e diferente, de o reformular)[725], a que nós acrescentamos a incapacidade emocional e cognitiva para aprender com o erro.

Muito se joga, pois, do desenvolvimento do sistema educativo e das situações de ensino aprendizagem, passando pela liderança escolar, a nível da avaliação. Ora, se temos insistido nesta análise de vários pressupostos, esforços, modalidades, finalidades, potenciais e limites à avaliação pedagógica (sumativa *vs.* formativa) e interna e externa das escolas, é por considerarmos que, por um lado, podem facilmente obstaculizar uma **inovação inclusiva**, democratizante, como a Pedagogia do Serviço, mas também podem por ela ser servidas, desenvolvidas e amplificadas, numa lógica globalmente participativa, cooperativa e formativa. Não chega

---

[724] Santos Guerra. «Innovar o morir», 36-37.

[725] Santos Guerra. «Innovar o morir», 38-41.

identificar as virtudes, é necessário acautelar os enquadramentos que controlam os processos.

5. Um argumento de peso: a Reflexão, mecanismo de promoção eficaz da Qualidade da Escola

> We shall no cease from exploration
> And the end of all our exploring
> Will be to arrive where we started
> And know the place for the first time.
>
> T.S. Eliot, *Four Quartets*[726]

Gostaríamos de terminar este *trabalho* com um argumento de peso quanto às vantagens e à necessidade de se adotar a Pedagogia do Serviço como uma pedagogia que otimiza **a educação e a instrução para a Inclusão**, lidando com a diversidade da vida, da escola e da sociedade, de **um modo refletido e democrático**, formando as pessoas para a **participação** – nos seus direitos/deveres – numa sociedade que só pode manter-se **democrática** com a vontade ativa de todos os cidadãos. Mais, tratando-se de uma pedagogia que acolhe as novas conceções de currículo e de avaliação contidas nas atuais políticas públicas de educação, quando estas correm o risco de se institucionalizar como mais uma retórica de um Sistema Educativo, historicamente mais avançado e inovador na letra da lei do que em muitas das práticas.

Muitos dos princípios de avaliação, que referimos nos pontos anteriores, vamos encontrá-los nos mecanismos e nas oportunidades de avaliação que a Pedagogia do Serviço oferece à avaliação pedagógica dos alunos e à avaliação interna e externa das escolas, sob a égide da Reflexão. Tal proposta em nada nos parece contrariar as intensões do legislador em uso[727], incluindo a cultura de participação da comunidade e o re-conhecimento público, ou a tomada de decisão informada. Uma cultura de inclusão,

---

[726] Como citado por David A. Kolb. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1984), 20. A primeira edição americana de *Four Quartets* (San Diego, CA: Harcourt) remonta a 1943.

[727] Nos seus objetivos (qualidade de Ensino, aprendizagem, inclusão), na melhoria do planeamento e gestão da ação educativa, da aferição da efetividade das práticas de auto-avaliação.

interdisciplinaridade e colaboração não se fará sem uma rejeição da avaliação estandartizada e a procura de alternativas, sólidas, objetiváveis e, portanto, legitimáveis.

O princípio geral, que já desenvolvemos anteriormente, é sempre o mesmo, e provém de Dewey: «*A reflexão crítica* é a consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que a sustentam e das conclusões futuras a que tende.»[728] Conforme refere Jacoby (2015), o processo guia os estudantes através de um percurso de pensamento em que consideraram e reconsideraram os seus valores e crenças, e adquirirem conhecimento que lhes permite questionar e desafiar os estereótipos e outras assunções *a priori*. Fá-lo pela comparação de perspetivas, examinando a causalidade dos fenómenos e levantando novas questões.[729] Ou, como Eyler, Giles & Schmiede (1996) explicam, «Dewey defendia que o pensamento reflexivo era a chave para tornar a experiência educativa. O pensamento reflexivo fornece a ponte entre o mundo dos factos observados e vivenciados com as ideias».[730]

A **reflexão crítica** é uma parte essencial, e insubstituível, fundacional e inovadora, da Pedagogia do Serviço, cumprindo muitas funções: pedagógicas e académicas, de desenvolvimento de competências, de avaliação dos processos pedagógicos e dos produtos de aprendizagem, de avaliação das participações e dos contributos, de avaliação e reconhecimento dos impactos na comunidade e na sociedade. Caracteriza-se também por ser contínua, conexa, desafiadora (*challenging*) e contextualizada.[731]

---

[728] Dewey. *How we think: A Restatement*, 27

[729] Jacoby. *Service-Learning Essentials*, 27.

[730] Eyler, J., D. E., Giles, Jr., & A. Schmiede. *A practitioner's guide to reflection in service-learning: Student voices and reflections*. Nashville: Vanderbilt University, 1996, 15.

[731] São os quatro C's invocados por Eyler, Giles & Schmiede, *A Practioner's Guide to Reflection in Service-Learning*, 16-21. É contínua, no sentido em que ocorre antes (*pre-flection*, prepara os alunos introduzindo-os nas questões, na comunidade, na organização e na população a quem se destina o serviço), durante o serviço (registar as observações, examinar a teoria colocada em prática, processar a dissonância que possam encontrar entre as suas expectativas e a realidade da experiência, e como resolver as questões difíceis antes que se transformem em problemas) e depois da experiência, do serviço (ajuda os alunos a consciencializar-se do que aprenderam e como, da relação com o seu nível anterior de conhecimento, de pensamento e de experiência, e a que novas questões conduz, para explorações futuras). A reflexão pode assumir muitas formas: reflexão oral (discussões, apresentações, entrevistas, narrativas, dar uma aula, debates, deliberações, testemunhos, partilha de excertos de literatura), reflexão escrita, a mais predominante, pois desafia os alunos a organizar as ideias e a escolher e ordenar logicamente os argumentos (diários, análise de problemas, estudo de casos, ensaios, artigos de aplicação da teoria em questões práticas, notas de imprensa, rascunhos de

Para que a aprendizagem seja significativa e profunda, a reflexão crítica deve ser *contínua*, isto é, estar presente em todas as etapas da aplicação desta pedagogia. A reflexão *conecta* a experiência com outras áreas de aprendizagem e desenvolvimento: conteúdos, reflexões pessoais, experiências diretas são ligadas à conceptualização abstrata e à generalização. Adequadamente guiada, desafiada (*challenged*) a um nível da zona de desenvolvimento proximal dos alunos, revela novas perspetivas e coloca novas questões. *Contextualizada*, envolve os alunos em atividades e tópicos significativos, apropriados ao seu nível de desenvolvimento e ligados a situações da vida real. Os *outcomes* emocionais não são negligenciados: lidar com a realidade pode despertar emoções e sentimentos novos e fortes, pode «perturbar» o aluno não apenas a nível das suas estruturas cognitivas, mas emocionais, sociais e morais. A reflexão crítica recolhe, aprofunda e organiza essas novas experiências afetivas, amadurecendo os alunos e promovendo o desenvolvimento das emoções morais e das estruturas afetivas do compromisso e da participação, transformando a sua cosmovisão, atitudes e comportamentos.

Conforme Jacoby (2015) refere, Dewey acreditava que o pensamento reflexivo deve considerar os profundos contextos históricos, culturais e políticos da experiência, em ordem a enquadrar e reenquadrar os problemas que reclamam solução [tal como recolheram Schön, (1983) e Schön, Rein (1994), neste último caso, sobre a resolução das controvérsias política intratáveis].[732] Dewey pretendia que a pessoa se tornasse progressivamente mais **cética** para com aquilo que considera como uma **verdade**

---

legislação, cartas para representantes políticos ou governantes, editoriais ou comentários para jornais; pode ocorrer em suporte de papel ou online); atividades (exercícios específicos, como simulações de tribunais ou de assembleias de representantes, *roleplaying*, argumentação planeada); e ainda, a participação nos *media* e na criação artística (colagens, desenho, fotografia, ensaios vídeo, dança, artesanato, composição musical...) que parte dos talentos e dos estilos de aprendizagem dos alunos e fornece oportunidades para capturar emoções subtis e verdadeiras. H. C. Silcox, *A how to guide to reflection: Adding cognitive learning to community service programs* (Philadelphia: Brighton Press, 1993) apresenta uma «Reflection Chart for Evaluating Learning Outcomes», para ajudar a coordenar os métodos de reflexão com os produtos de aprendizagem desejados. Um material com muitas sugestões práticas em Glenn Bowen, A. *Reflection models and methods for service learning: A faculty handbook and resource guide* (Cullowhee, NC: Service Learning Department, Western Carolina University, 2007), reforçando as estratégias de treino do pensamento crítico.

[732] Schön (1983, 1994), ao sublinhar a importância da prática reflexiva, refere que se trata de as pessoas reflectirem não apenas «*on practice*» mas «*in practice*», num processo de construção do conhecimento.

estabelecida – quer venha de uma autoridade ou da tradição – questionando os seus pontos de vista e argumentos, desafiando a **rigidez mental** que faz com que as suas crenças pareçam certas. Mais, Dewey defendeu sempre que é o pensamento crítico que nos leva a uma forma de escolha informada[733], o meio adequado para **desafiar as estruturas sociais que colocam as pessoas em situações desiguais e exploradoras**, constrangendo o seu bem-estar e sua capacidade de participação.[734]

As competências de pensamento crítico, em tantas políticas educativas e sociais inscritas, não se desenvolvem pela pregação nem, simplesmente, por um diálogo abstrato. É através da experiência direta das consequências que têm as opções, técnicas e (i)morais, que os alunos aprendem a analisar os problemas sociais e as desigualdades de um modo sistémico, tornando-se mais eficazes na promoção da mudança social e política, e

---

[733] Wade. *Community Service-Learning*, 95, recorda que Dewey considera o pensamento reflexivo como «*ethical undertaking*» e que o comportamento razoável e responsável das pessoas se baseia na sua habilidade para refletir sobre os seus atos anteriores e tomar decisões informadas relativas ao comportamento subsequente, uma forma de «descobrir conexões específicas entre nossas ações e suas consequências [...] e melhorar as capacidades de resolução de problemas dos alunos e aumentar a sua capacidade de aprender com a sua experiência», isto é, também aumenta a retenção do conhecimento. Kolb (1984), que explica os processos da aprendizagem – em si mesma, um processo holístico de adaptação ao mundo – a partir de Lewin, Dewey, Piaget e Bruner, mas igualmente do trabalho de Freire (sobre a natureza dialética da aprendizagem e da adaptação, a práxis: reflexão e ação sobre o mundo em ordem a transformá-lo, em que a «nomeação do mundo» tem um papel central) também considera a reflexão indispensável, porque não aprendemos automaticamente a partir da experiência, esta tem de ser elaborada. O conhecimento, diz, evolui constantemente, e é testado, pelas experiências do aprendente; as ideias não são fixas nem imutáveis, mas os elementos do pensamento derivam da experiência e são por ela transformados, como encontramos descrito, por exemplo, nos conceitos de assimilação (que Kolb designa «*think and watch*» e de acomodação («*feel and do*») de Piaget (26-31). Kolb (1984) definiu um ciclo, contínuo, de quatro «*learning stages*», necessários à aprendizagem: Experiência concreta (fazer/ter uma experiência), Observação reflexiva (rever/reflectir sobre a experiência), Conceptualização abstrata (concluir/aprender da experiência), Experimentação ativa (planear a partir/aplicar o que se aprendeu). McPherson (1991) identifica como produtos da reflexão sobre o serviço: estratégias eficientes de resolução de problemas, competências de aprendizagem ao longo da vida, aumento do sentido de poder pessoal para a mudança, pensamento de elevado nível aplicado a problemas complexos, ideias para melhorar o serviço prestado, e como o serviço é central para uma cidadania efetiva numa sociedade democrática. [K. McPherson, «Putting service-learning in to action: educational leadership for service-learning», in R.W. Cairn & J. Kielsmeier, eds., *Growing hope: A sourcebook for integrating youth service into school curriculum* (Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991) 81-107].

[734] Por exemplo, os alunos tenderão a pensar que o seu bem-intencionado serviço é necessariamente benéfico para aqueles que servem. É-lhes difícil imaginar como um ato percebido como altruísta ou benevolente, pode ter consequências negativas, como reforçar preconceitos ou perpetuar um *status quo*. Barbara Jacoby. *Service-Learning Essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA:Jossey-Bass, 2014, 42-43.

capazes de se comprometer com as necessidades de mudança das sociedades, políticas e de práticas institucionais, que conseguem, então, perceber como injustas.[735]

Trata-se de todo um trabalho que **analisa e discute** valores, identidades, perceções, próprias e dos outros, e convida a **uma síntese** e a um **posicionamento próprio**, fundamentado, racional. Ao questionarem o que aprenderam sobre si mesmos e as suas experiências, colocando-se e colocando-as num contexto mais amplo, trabalham para ultrapassar as limitações do seu egocentrismo intelectual e moral.[736] Assim, os estudantes aprendem também a reconhecer o seu potencial para gerar, aplicar e avaliar as **soluções** que os problemas identificados requerem, fazendo, pois, parte do **processo de dar uma voz** – uma voz ordenada, refletida, lógica – aos alunos, de os **empoderar** pelo reconhecimento dos efeitos transformadores do seu trabalho, isto é, de como são capazes de **atingir as raízes dos problemas**. Sobretudo nos alunos mais velhos, por razões óbvias, verifica-se (Jacoby, 2014, 44):

> são muitas vezes contraditórios nos seus sentimentos sobre a política e o governo, concentrando-se mais nas profundas divisões que moldam a nossa política e impedem que a nossa democracia funcione eficazmente, do que sobre o poder dos cidadãos que se envolvem com o seu governo para promover uma mudança social positiva.

Mas se a **reflexão crítica** tem efeitos complexos e persistentes na aprendizagem, competências e habilidades dos alunos, tem também um papel relevante do ponto de vista **organizacional**, isto é, como instrumento de avaliação do impacto da Pedagogia do Serviço e, ainda, como aprendizagem organizacional decorrente dos vários exercícios de avaliação da escola. De facto, na senda do que vimos no ponto anterior, na síntese entre as propostas de Azevedo (2005, 2015), Murillo (2003) e Santos Guerra (2018), as necessidades constantes de avaliação da Pedagogia do Serviço concorrem para, como exercício de reflexão crítica, um **modelo de**

---

[735] Constance A. Flanagan & Brian D. Christens. «Youth civic development: Historical Context and Emerging Issues», in C. A. Flanagan & B. D. Christens, eds., «Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge», *New Directions for Child and Adolescent Development*, 134 (2011), 1–9.

[736] Neste sentido, é relevante ajudá-los a vencer a tentação da «sedução da empatia», a julgar que sabem o que se sente «naquelas circunstâncias» e a focar-se nas soluções.

avaliação dos alunos em linha formativa que, depois, tem uma finalidade e estrutura semelhantes na avaliação do conjunto do Serviço prestado.

Kaye (2010) menciona que a reflexão avaliativa é tão crucial que é preciso alocar tempo para avaliar o sucesso da atividade atualmente desenvolvida, o que os alunos aprenderam, a eficácia do planeamento feito e as parcerias:

> Este é um processo contínuo e pode ser um pouco diferente para cada experiência. Os professores querem garantir que a aprendizagem-serviço produziu uma aprendizagem adequada para os alunos e teve valor verificável para a comunidade. [...] Uma conversa com colegas não diretamente envolvidos também pode ajudar os professores a rever e melhorar o processo de aprendizagem-serviço e a encontrar formas de fortalecer os métodos de ensino utilizados.[737]

A avaliação, até estar em condições de elaborar um balanço e chegar a conclusões e usando recolhas quantitativas e qualitativas de informação (as primeiras como suporte e esclarecimento adicional das segundas), procurará dar resposta às seguintes questões:

- *A aprendizagem dos alunos*: evolução académica e cumprimento dos objetivos de conteúdo e competências; iniciativa e desenvolvimento de habilidades de liderança; competências de liderança aplicadas no contexto da comunidade e transferíveis para a sociedade em geral; identificação, pelos alunos, do seu crescimento cognitivo e afetivo/social/moral[738].
- *O impacto do serviço*: os alunos conseguiram identificar claramente uma necessidade e canalizaram adequadamente os seus esforços para lhe responder; o serviço ajudou e apoiou a comunidade na resolução do seu problema/carência; o que conseguiram atingir os alunos; qual o grau de satisfação dos parceiros e dos recetores com a interação

---

[737] Kaye. *The Complete Guide to Service Learning*, 41.

[738] Puig *et al.*, *Aprendizaje Servicio*, recorda que qualquer experiência genuína de educação em valores tem uma estrutura semelhante, de nos fazer enfrentar situações problemáticas mediante o uso de inteligência moral e a ajuda da cultura moral. Entre as principais ferramentas da inteligência moral estão a sensibilidade, a empatia, a capacidade de diálogo, o julgamento moral e a autorregulação. E estas podem desenvolver-se: «Do jogo ininterrupto de conflitos, inteligência e cultura moral, emerge a personalidade moral: uma forma de ser que resulta da experiência e que nos predispõe a viver no futuro.»

proporcionada; os serviços, planos e programas planeados foram cumpridos;
- *O processo*: que eficácia teve o plano; que ideias podem melhorá-lo; em atividades futuras, como podem os alunos particular mais e ter maior protagonismo; como se poderão manter, melhorar e renovar as parcerias[739]; evolução do interesse e motivações dos participantes; evolução da dinâmica dos grupos; idoneidade educativa e organização dos parceiros; avaliação feita pelos parceiros do processo.
- *Avaliação dos projetos:* identidade, objetivos educativos, relação com as famílias, requisitos formais (segurança, autorizações, dipositivos de interface); organização (calendário, recursos humanos, recursos materiais, infraestruturas, sistema de transportes, eventual perturbação da vida na escola); impacto na escola (turma, nível de ensino...); sustentabilidade; futuro.[740]

Por sua vez, Jacoby (2014) assegura que a avaliação da Pedagogia do Serviço é «compreensiva» pois está focalizada em **ganhar compreensão do valor do serviço** para os alunos, a instituição escolar, a comunidade, os membros das organizações envolvidas, as lideranças e a sociedade em geral. Também pode revelar a eficácia em atingir os ganhos previstos em termos de produtos desejados, o rácio de custo/benefício para todos os envolvidos e o que é necessário para promover os seus valores e *outcomes*. E, «por que a aprendizagem-serviço é um processo complexo e envolve múltiplos stakeholders, formas e níveis de avaliação variados são requeridos».[741]

---

[739] Adaptado de Kaye. *The Complete Guide to Service Learning*, 42.

[740] Adaptado de Puig *et al.*, *Aprendizaje Servicio*, 128-131. Os autores notam que a avaliação deve equilibrar o processo com o resultado, já que o compromisso com a comunidade é o eixo central do serviço. Também pode acontecer que resultados e processos sejam muito satisfatórias, mas à custa, por exemplo, de gastos financeiros exorbitantes, ou de tensões e dificuldades inesperadas nas relações interpessoais. De qualquer modo, é preciso medir o impacto e para tal usar um grande número de dados através de artefactos diversos recolhidos por diversas pessoas: os professores, as equipas de trabalho, os instrumentos de registo, a comunidade, os parceiros.

[741] A autora indica como «componentes potenciais de um plano abrangente para a avaliação»: contabilidade, os números relacionados com o projeto (não refletem o impacto do serviço e da aprendizagem mas constituem uma medida dos produtos e podem ser uteis para obter/gerir financiamento); avaliação dos produtos (qualidade e eficácia do serviço e satisfação dos participantes, focada nas intervenções específicas; ajuda a melhorar o desenho e as práticas do projeto; numa versão mais aprofundada, mede o cumprimento dos objetivos

Esta autora indica que a avaliação assumirá, sempre, a modalidade de uma investigação sistemática, a partir de um modelo de indagação científica que é desenhada para recolher, analisar, interpretar e usar os dados para compreender, descrever, predizer ou controlar um fenómeno educativo: porque é que certos produtos não ocorrem ou porque é que um projeto produz um resultado em particular. Mas, «quando o indivíduo é a unidade de análise, a avaliação busca determinar mudanças nos indivíduos e nas suas circunstâncias», quer sejam os alunos ou os destinatários do serviço. E, a um nível programático ou institucional, pode examinar áreas como as infraestruturas do serviço, os fatores ambientais que apoiam ou funcionam como barreiras ao serviço e/ou à aprendizagem, e as relações de custo/eficiência relativas ao investimento feito (não só financeiro, mas de esforço, por exemplo). Do mesmo modo, a forma como o serviço afetou as estruturas e a vida da comunidade devem ser avaliadas.[742]

A reflexão de Jacoby (2014), no entanto, torna-se mais interessante quando aborda a **avaliação a partir da perspetiva da comunidade e dos parceiros** e a forma como a organização escolar se avalia face à Aprendizagem pelo Serviço, que coloca nestes termos:

- *Comunidade*: verificar se a aprendizagem e o serviço merecem o custo/benefício da comunidade parceira; quais as mudanças ocorridas em indivíduos e sistemas da comunidade;
- *Parceiros*: as parcerias devem ser avaliadas a partir de uma perspetiva sistémica, reconhecendo que um efeito num parceiro provavelmente tem um impacto em múltiplos aspetos da parceria; mesmo a uma pequena escala podem obter-se efeitos *transacionais* (completar uma tarefa sem mais planos ou promessas, com satisfação para ambas as partes, através de uma parceria eficiente e instrumental, de concreta troca de bens desejados) ou efeitos *transformativos* (que se focam em finalidades para além da utilidade, isto é, que alcançam transformar indivíduos, grupos e organizações de um modo profundo e positivo). A avaliação mútua pode incluir a concretização da missão e objetivos para cada parceiro, o desenvolvimento da sua capacidade de servir o

---

individuais e grupais dos alunos e demais envolvidos). (Jacoby, *Service-Learning Essentials*, 156-157).

[742] Jacoby. *Service-Learning Essentials*, indica como instrumentos de avaliação: inquéritos, testes de conhecimento, análise de conteúdo do trabalho dos alunos, entrevistas, Focus Groups, observação, revisão da documentação, estudos de caso.

seu público, melhorar as suas competências e conhecimento, envolver os seus membros, aumentar a sua energia organizacional, aumentar o acesso a recursos humanos, fiscais, informativos e materiais. Podem considerar-se os efeitos «larga escala», de satisfação, apoio, multiplicação de oportunidades e recursos em função de novas parcerias.[743]

– *A escola como organização:* os efeitos na qualidade de ensino, na aprendizagem, na satisfação, nas expectativas quanto à futura integração dos docentes na Pedagogia do Serviço.[744]

A avaliação que a PdoS exige promove, e aprofunda, pois, a autoavaliação das escolas, fomentando mudança e inovação. Este modelo, que Jacoby (2014) designa por «compreensiva», ao querer interpretar profundamente os fenómenos e não deixar nenhum fenómeno significativo de fora, partilha das estratégias e das finalidades da avaliação formativa, procurando ambas, para organizações e seus membros, facultar competências metacognitivas que melhorem a performance cognitiva, social e moral e exigindo, como mais-valia educativa, a participação ativa de todos os indivíduos visados. Neste processo educativo experiencial, a «reflexão» tem um papel central: quando os alunos participam numa atividade significativa na comunidade, observam, criam sentido, fazem novas perguntas, tentam novas ideias. É a **reflexão** que liga a **aprendizagem** com a **experiência**, numa ótica **formativa** mais ampla: construir conhecimento, encontrar-se com desconhecidos, resolver problemas comunitários sentidos, reconstruir-se a si mesmo. Esta proposta é também transformadora para os professores pois devem compreender que, para atrair a vinculação emocional dos alunos, os problemas estudados têm de ser «sentidos», isto

---

[743] Jacoby. *Service-Learning Essentials*, 170-171. Neste caso, está presente uma troca de aspirações, os parceiros desempenham múltiplos papéis e podem alcançar-se, desafiar-se e questionar-se metas institucionais complexas, ou o modo como as organizações resolvem os problemas. Deste modo, novos valores, prioridades, práticas e relações emergem do partenariado, numa colaboração criativa de conhecimento e trabalho, em ambos os sentidos. (75-77).

[744] Usando análise documental de planificações, adaptações curriculares, observação de sala de aula – tendo por referências, por exemplo, o tempo gasto em leituras, pesquisa, trabalho de grupo, reflexão e discussão – e da relação pedagógica entre alunos, professores e outros profissionais da escola, como auxiliares e técnicos; a especificidade de alunos com necessidades de remoção de obstáculos à aprendizagem ou medidas de suporte permanente ou episódica, pode ser tida em conta, assim como a análise dos procedimentos de integração e inclusão dos mesmos e os seus efeitos. Do mesmo modo, podem observar-se e utilizar-se indicadores úteis na orientação vocacional dos alunos.

é, provocar, interpelar, causar dúvida, excitar, induzir perplexidade e dificuldade mental q.b.: desencadear o processo reflexivo.

Em consequência, o papel do adulto deixa de ser a transmissão da informação e a repetição para o teste, mas centra-se nos processos de aprendizagem do aluno – **guiar, monitorizar, modelar, participar** –, enquanto este **problematiza as experiências** e **constrói novo conhecimento.** Professores e alunos trabalham em conjunto, para o desenvolvimento dos alunos, dos projetos, compreendendo o impacto da reflexão para ensinar a aprender em profundidade, de uma forma intrinsecamente motivada, matérias académicas e sociais. O impacto na comunidade também é grande porque a reflexão é um processo de resolução de problemas que cria empatia, proximidade, reconciliação, conhecimento mútuo e transformador. Não é possível **mudar as mentalidades** e a **vida das pessoas,** sejam os alunos ou as pessoas que estes servem, os docentes que os encaminham e com eles cooperam, sem uma **experiência profunda**. Aquilo que nos acontece e que vivemos, transforma-se em experiência através da reflexão, que a internaliza, torna consciente e estruturante. Se queremos efetivamente uma **Escola Democrática**, **Inclusiva**, o impacto da Pedagogia do Serviço nos processos de aprendizagem e avaliação dos alunos, no ensino e na avaliação dos professores, no papel político e social das escolas, deve ser reconhecido como superlativo nesse processo de democratização – das escolas, das situações de ensino-aprendizagem, da formação dos professores, da gestão e administração, do sistema educativo – em grande parte através da introdução sistemática da componente imprescindível que é a **intervenção/ação,** em **contexto** real**,** acompanhada da **reflexão**: **porque a «experiência» é o centro, o meio e o fim da educação**.[745]

---

[745] Cf. Sheffield. *Strong Community Service Learning,* 113.

CONCLUSÃO

> Os pedagogos têm crenças inabaláveis na educação. Os anti-pedagogos também. São crenças iguais, por vezes de sinal contrário. Para transformar ou para conservar, para revolucionar ou para perpetuar, nada melhor do que a educação. Evidentemente. [...] Não há outro lugar da sociedade tão carregado de crenças e convicções. [...] a educação nunca fez e nunca realizará uma mudança revolucionária. É outra a força da educação. É outra a sua importância. Cultura. Arte. Ciência. Lucidez. Razão. Invenção. Evidentemente, a educação. Ainda iremos a tempo?
>
> António Nóvoa[746]

1. A crença na Escola

Este trabalho foi pensado a partir das necessidades que as sociedades democráticas têm – dotadas das instituições que garantem os procedimentos políticos democráticos – de educar os seus cidadãos para o apreço, a devoção, a implicação e o trabalho para a democracia,

> um estado da sociedade em que os membros de diversos grupos étnicos, raciais, religiosos ou sociais mantêm a participação e o desenvolvimento da sua cultura tradicional ou interesse especial, ao mesmo tempo que participam plenamente na tomada de decisões democráticas através de instituições democráticas, mantendo ou criando assim ligações democráticas entre esses grupos.[747]

A partir da perspetiva do Papa Francisco sobre a situação atual do mundo, que nos serviu como diagnóstico, e da conceptualização da

---

[746] António Nóvoa (2005) *Evidentemente. Histórias da Educação*. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf>,consultado em 1 de maio de 2021.

[747] Sheffield. *Strong Community Service Learning*, 67.

experiência da **misericórdia** como categoria política[748], procurámos um novo horizonte que faculte à Escola a possibilidade de participar, como construtora de Sentimento e Sentido, Arte e de Ciência, Lucidez e Razão, na formação e no desenvolvimento da Cultura do Encontro, o mecanismo social e político através do qual o Papa Francisco procura instigar-nos, enquanto indivíduos, grupos e sociedades, a viver num contexto de **Amizade Social**. Por outro lado, defendemos que a **Cultura do Encontro** tem pertinência lógica se aplicada à função de oferecer, ao Sistema Educativo em Portugal, uma revisitação daquilo que este deve ser, a partir da grande referência que é, no nosso país, a sua Lei de Bases.[749]

Temos tido em conta duas dimensões inovadoras, sempre presentes na legislação desde 1986, mas escassamente aplicadas, apesar da sua pertinência pedagógica e da sua capacidade transformadora: a nível curricular, e embora indiretamente, a **educação para a cidadania**; a nível da avaliação, a **avaliação formativa**. E, ainda, duas áreas de legislação e de implementação que têm ganho peso crescente: a **avaliação das escolas**, que também poderia ser formativa; e a **flexibilização do currículo**. Defendemos que a Pedagogia do Serviço, que operacionaliza a Cultura do Encontro, garante

---

748 Francisco, desde cedo no seu percurso, sublinha que a base do Evangelho para aquilo que anuncia – um mundo novo – é sempre o trio ensino, misericórdia e justiça, matriz da verdade contida na pregação de Jesus. São a resposta que permite oferecer celebração e harmonia aos povos incessantemente comovidos pela violência e a iniquidade, processo no qual o consolo dado aos que sofrem tem um papel relevante. E esta consolação é uma opção de vida, uma opção pelos pobres e pelos pequenos, pela alegria e pela paz que lhe é devida. Cf. Jorge Mario Bergoglio, «La verdade que más brilla es la verdad de la misericordia». Homilía, misa crismal, Buenos Aires, 21 de abril de 2011, in Antonio Spadaro, *En tus ojos está mi palabra*, 1013-1016.

749 A Cultura do Encontro é o instrumento imprescindível de recuperação da alteridade e da libertação das pessoas e dos grupos dos «autismos» individualistas que «clausuram» a memória histórica, o compromisso comunitário do presente, a capacidade das utopias do futuro, levando ao desencontro que fomenta as crises institucionais e mina a capacidade de reconstrução da sociedade política, provocando a perda da herança recebida. Esse autismo é tanto do intelecto como do sentimento, e só a alteridade e o encontro podem curá-lo. O diálogo rompe com as ideologias enclausuradoras, e abre novos horizontes, ajuda a transcender as conjunturas, coloca os fundamentos da história para o futuro, gera capacidade de gerar herança, abrindo ao caminho da convivência pacífica e produtiva e a recuperar a memória perdida de uma sociedade dilacerada pelas fraturas, os interesses corporativos, a fragmentação ideológica que faz perigar as democracias, centrando-as na luta do presente sem enfrentarem os custos e a necessidades futuras. Cf. Jorge Mario Bergoglio, «Es urgente instalar la cultura del encuentro». Ponencia en la 12.ª Jornada de Pastoral Social, santuário de san Cayetano de Liniers, Buenos Aires, 19 de septiembre de 2009, in Antonio Spadaro, *En tus ojos está mi palabra*, 867-869. Estas análises scorrespondem aos Objetivos a e b do nosso estudo.

as condições e, eventualmente, contribui, para promover a flexibilização do currículo e a autonomia das escolas.

É possível recolher a experiência dos postulados legislados e fazê-los progredir para uma melhoria da escola a partir da sala de aula – recuperando politicamente a pedagogia – pela integração da Pedagogia do Serviço na perspetiva «forte», isto é, não como atividade mais ou menos acidental, mas como um processo de renovação pedagógica e organizacional, profunda, sistemática e prolongada, nas suas práticas.

Terminaremos com algumas observações sobre o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* e o potencial que a Cultura do Encontro, através da Pedagogia do Serviço, tem de o retirar – na vida das escolas – da esfera das intenções pertinentes, mas vagas e genéricas, para uma realidade que ajude a escola portuguesa a progredir do sentido da inovação e da inclusão e, ainda, melhorar a vida democrática comum pela qualidade da formação dos seus alunos. Uma ideia de Futuro, pois, baseada no diálogo e na partilha, o qual compreenda que:

> Não se resolvem os problemas da modernidade só dentro da modernidade. Não se resolvem os problemas da história, actualmente em devir, só dentro das fronteiras da sua dialéctica própria, diádica, triádica ou poliédrica, segundo os esquemas à venda no mercado abundante e vário. Não raro, o imbróglio presente resolve-se ou, pelo menos, clarifica-se, quer pelo recurso à recuperação intencional de um certo passado humano, quer pela extrapolação da realidade actual num futuro mais ou menos longínquo ou mais ou menos imaginário, funcionando as duas como elementos de base na criação da utopia necessária.
> Por isso, aquém e além da representação e da razão, do saber teórico e da sua objetivação prática, da ciência e da tecnologia, do trabalho e da consciência – crítica ou empírica –, do imperativo categórico e da falha moral, a misericórdia vive. Vive e é de esperar que irrompa. Como nas grandes crises por que passaram as civilizações e os homens.
> Será ela que, *podendo percorrer todos os domínios, podendo arrasar todos os muros, podendo inundar todos os campos, podendo penetrar todas as espessuras, podendo humedecer todos os estratos*, conseguirá reconquistar algo da unidade perdida, da totalidade fragmentada, da natureza desnaturada. Será ela que na travessia do nosso caminho, ladeado de esfinges, suscitará os Édipos que passem *dando um começo de resposta concreta aos antigos e novos enigmas da nossa condição*. Será ela, que nas nossas

> vertigens à beira-nada, nos fará encontrar a lucidez precisa para não nos precipitarmos nos abismos sem fundo de onde já não é possível erguer a cabeça nem sequer abrir os olhos.[750]

2. Da educação progressista à necessidade de progredir no modo de Educar para a Democracia

> O verdadeiro poder é o serviço [...] o serviço humilde, concreto, rico de fé [...] acolher com ternura toda a humanidade, especialmente os mais pobres, os mais débeis, os mais pequenos.[751]

O pensamento do Papa Francisco tem um quadro de referência que aplica aos problemas da condição humana que lhe parecem programaticamente mais relevantes[752] e que podem assim resumir-se:

- «*O tempo é superior ao espaço*», sendo os espaços sinal de exercício de controlo e de domínio, e o tempo quase-sinónimo de «processos»: há sempre uma tensão entre a conjuntura momentânea e a utopia de um horizonte maior (até à plenitude), e esse progresso requer tempo. A política tem o poder para agir, mas o tempo pede para se ativar e iniciar processos com projeto, pelo que assume valor processual e acolhe a tensão plenitude/limite[753], remetendo para a ação e a reflexão.

A superioridade do tempo também responde à orfandade contemporânea da perda da memória e às ruturas e descontinuidades geradas na

---

[750] Antunes. *Padeia*, 89-90.

[751] Papa Francisco. *Homilia de início do seu magistério petrino*, 19 de março de 2013.

[752] Não só à necessidade de «conversão» da Igreja e dos cristãos, mas à crise socioambiental, à família, aos jovens, à Europa, à comunicação, às crises dos refugiados e da imigração, assim como ao conceito de política e de democracia.

[753] Dar preferência ao espaço significaria querer resolver tudo no presente. E mesmo que os resultados sejam - materialmente - importantes, os processos são mais relevantes como ações que geram dinamismos duradouros. Viver de verdade é caminhar (não deambular), é aproveitar o tempo, avançar no essencial, com rumo e sentido. O Papa recupera aqui os processos humanos de interação: deter o passo, olhar nos olhos, escutar, renunciar às urgências, acompanhar. A vida em sociedade necessita que se eduquem estes hábitos, de consciência, de caráter, de retidão, autenticidade e honestidade, desejo sincero de fazer o bem (Francisco, *Evangelii Gaudium*, 46).

transmissão e na construção da cultura.[754] É preciso ir às raízes para superar as encruzilhadas históricas, tomar distância em relação ao presente, escutar os antepassados.[755] Não se trata de deter o progresso cientifico e tecnológico, mas de discernir como viverão os seres humanos em cenários novos e desconhecidos, procurando uma prosperidade inclusiva, sem descartes[756], que exige uma conversão das lideranças empresariais e políticas, e demais sociedade civil, e uma conversa plural, de visões, disciplinas, perspetivas.

- «*A unidade prevalece sobre o conflito*» e chama à reconciliação num mundo quebrado e cheio de tensões, muros, divisão. Uma visão negativista e conflitualista da sociedade é insuficiente como promotora de soluções e improdutiva, no seu reducionismo: há muitos aspetos a agradecer e a valorizar, como a gratidão, a celebração e a alegria na vida pública.[757] E os conflitos e as divisões devem ser processados

---

[754] O Papa refere a procura de resultados imediatos, efémeros, que não são plenitude humana (Francisco. *Evangelii Gaudium*, 224). A superação do tempo pela tecnologia, essa compressão, perda de sentido da sequência, dissolve a história na cultura do instantâneo e do efémero. Julio M. Martínez, *La Cultura del Encuentro. Desafío e interpelación para Europa* (Maliaño, Cantabria: Sal Terrae, 2017), 66, refere que o conjunto das atividades económico-financeiras, políticas, comunicativas, são encaminhadas através de fluxos de trocas entre localidades – selecionadas e distantes – que escapam à experiência incorporada nalgum lugar, simultaneamente, sem contiguidade, enquanto que a experiência fragmentada permanece confinada nos lugares, porque a finitude continua a ser constitutiva do humano existir. Há, na cultura atual, sublinha Martínez, uma mistura de todas as expressões, de todos os espaços e de todos os tempos, num mesmo hipertexto, reordenado constantemente e comunicado em todo o momento e lugar, dependendo dos emissores e do estado anímico dos recetores, o que introduziu uma profunda transformação da vida social, e afetou e distorceu a experiência. No mundo globalizado, é no interior desses sistemas simbólicos (virtuais, porque chegam digitalmente, reais porque configuram a cultura), atemporais e sem lugar, onde as pessoas constroem as categorias e evocam as imagens que determinam a conduta e as imagens mentais que condicionam a política.

[755] Francisco. *Evangelii Gaudium*, 108. No Discurso de receção do Prémio Carlomagno, o Papa lembra que a memória de um povo é parte essencial da sua cultura, é tradição integradora, e que a memória e a tradição abrem novos espaços de esperança.

[756] Francisco. *Laudato si'*, 22. Coloca-se a relevantíssima questão do trabalho e dos trabalhadores «ultrapassados» pela Inteligência Artificial, e a reflexão ética e política do que é o trabalho, do que significa para a dignidade da pessoa e as sociedades.

[757] Nestes tempos de pandemia cobra ainda maior valor ser-se capaz de reconhecer a resistência e a resiliência e saber colocar em primeiro lugar o que é positivo, até no adversário. Uma cultura pública faz-se também da memória das experiências com êxito, que ajudaram as sociedades a crescer.

> em reencontros e em reconciliação (reconciliar significa ter relações justas com Deus, com os outros, com a criação).[758]

Trata-se, pois, de sarar as feridas do mundo, de aprender a perdoar sem esquecer a injustiça que deve ser reparada, pois não há democracia sem justiça. Aprender, também, a integrar a espiritualidade como articuladora da ação – na investigação, na docência, no serviço – e de concretizar na interdisciplinaridade a estratégia investigadora. Todas as sociedades precisam de reconciliação, das mudanças que implicam modificações de questões fundamentais – desacordos potenciais, profundos – que afetam a dignidade humana, a defesa da vida e da liberdade, criando divisões. As sociedades dinâmicas requerem a mobilização da participação na resolução destas questões e de uma política pública que as oriente: esse é o papel do Estado de direito, do governo da lei, da democracia, evitar que se quebrem os pontos de encontro e de diálogo e promover o discernimento público, num processo de mediação inclusiva.[759] Há que ultrapassar o «egoísmo civilizado» e a «heurística do medo», é grande a urgência do trabalho em favor da dignidade humana e do respeito pela natureza, como mostram a «crise antropológica» exposta na Exortação apostólica pós-sinodal *Laudato Sí*. Martínez (2017) argumenta que Francisco tem interiorizado que «faz mais o amor do que o temor», e para tal são necessárias uma espiritualidade de renovação e uma educação para os valores.

Este é o caminho, também, da transformação das democracias liberais: pensar nos outros, estar em contacto direto com eles, fazer-lhes justiça,

---

[758] No pensamento do Papa Francisco, reconciliar-se com Deus é a oportunidade de aprofundar a espiritualidade e o compromisso com o anúncio da alegria do Evangelho. A reconciliação com os outros é um compromisso com a justiça, sobretudo em função dos povos marginalizados, dos refugiados e migrantes, das vítimas da perseguição religiosa. A reconciliação com a criação significa colocar em questão a ordem económica para conseguir que os seres humanos e a natureza ocupem o lugar querido por Deus, ou seja, o cuidado com a casa comum (Cf. Martínez, *La Cultura del Encuentro*, 124-125).

[759] Esta questão fora abordada, mais uma vez, pelo Papa João Paulo II no final da sua vida e nos seguintes termos: «O bem comum exige, pois, o respeito e a promoção da pessoa e dos seus direitos fundamentais, e bem assim o respeito e a promoção dos direitos das nações numa perspetiva universal. A tal propósito, diz o Concílio Vaticano II: "A interdependência, cada vez mais estreita e progressivamente estendida a todo o mundo, faz com que o bem comum [...] se torne hoje cada vez mais universal e que, por esse motivo, implique direitos e deveres que dizem respeito a todo o género humano. Cada grupo deve ter em conta as necessidades e legítimas aspirações dos outros grupos e mesmo o bem comum de toda a família humana." O bem da humanidade inteira, inclusive para as futuras gerações, requer uma verdadeira cooperação internacional, para a qual cada nação deve oferecer a própria colaboração.»

entender que a «diferença» de uma imensa maioria de seres humanos se gerou a partir da injustiça e os despojou dos seus direitos.[760] Como fomos analisando, a **qualidade diferenciadora da misericórdia** face à solidariedade, já amplamente entendida como categoria política, é a condição de requerer a mesma **luta pela justiça** sem dispensar a **consideração** e o **reconhecimento do sofrimento humano real**, querendo trabalhar para o aliviar, em **proximidade**.[761]

- «*A realidade é mais importante que a ideia*». As ideias são ocorrências, mesmo as teorias científicas, porque as produzimos, as sustentamos, as discutimos e propagamos, mas não vivemos nelas. Já as crenças sustentam a cultura, dão sentido, remetem para a vida. Uma visão da vida cientifista é limitada pois, por mais elevada e civilizada que seja a ciência na sua busca da verosimilhança (de verdade parcial em verdade parcial), a vida está acima desta e descortina-se, realmente, na **confiança** que promove **o encontro** entre pessoas, crenças e culturas diferentes.

Neste âmbito, em particular, o Papa Francisco advoga tanto contra os purismos angélicos quanto a retórica ou o intelectualismo, pois todos estes quadros de referência, no seu abstrato ideológico, superficial, reducionista, «nos separam da realidade», e a vida, sim, é realmente radical.

---

[760] Martínez. *La Cultura del Encuentro*, 131, 134. Martínez sublinha que este exercício requer uma experiência com a injustiça a partir dos rostos e das narrativas concretas, das histórias de fome, de pobreza, de discriminação, de maus-tratos, de exploração, contados na proximidade, no encontro, para se poder encontrar, também, uma comum humanidade, uma compreensão comum da dignidade humana, de pretensão universal e expressão concreta.

[761] No Discurso ao Congresso dos Estados Unidos da América, em 24 de setembro de 2015, o Papa Francisco afirmou-o com clareza cristalina, a propósito da crise dos refugiados: «Não devemos deixar-nos assustar pelo seu número, mas antes olhá-los como pessoas, fixando os seus rostos e ouvindo as suas histórias, procurando responder o melhor que pudermos às suas situações. Uma resposta que seja sempre humana, justa e fraterna. Devemos evitar uma tentação hoje comum: descartar quem quer que se demonstre problemático. Lembremo-nos da regra de ouro: "O que quiserdes que vos façam os homens, fazei-o também a eles" (Mt 7, 12). Esta norma aponta-nos uma direção clara. Tratemos os outros com a mesma paixão e compaixão com que desejamos ser tratados. Procuremos para os outros as mesmas possibilidades que buscamos para nós mesmos. Ajudemos os outros a crescer, como quereríamos ser ajudados nós mesmos. Em suma, se queremos segurança, demos segurança; se queremos vida, demos vida; se queremos oportunidades, providenciemos oportunidades. A medida que usarmos para os outros será a medida que o tempo usará para connosco. A regra de ouro põe-nos diante também da nossa responsabilidade de proteger e defender a vida humana em todas as fases do seu desenvolvimento.»

A ideia deve ter, pois, a função da captação, da compreensão e da condução da **vida real e concreta**, o modo adequado de estar em tensão com a **verdade**, sem a manipular. Um ponto essencial da misericórdia como categoria política é advogar que, sem uma visão clara do concreto não é possível retirar as consequências das escolhas e das ações.[762]

A proximidade entende-se como uma **compreensão da realidade** que precisa do **diálogo**, da **partilha de palavras**, para o aprofundamento que nasce da **inquietação**: estar atento, estar desperto, ter consciência do que tira o sono. E «dialogar significa estar convencido de que o outro tem algo de bom para dizer, dar espaço ao seu ponto de vista, às suas propostas. Dialogar não significa renunciar às próprias ideias e tradições, mas à pretensão de que sejam únicas e absolutas»[763] e assim se aproximar da verdade. Deste modo, tal como tem acontecido através da mensagem da Exortação Apostólica *Laudato Sí*, gerar debates honestos, sinceros, com profundidade humana, compromisso moral e sentido intercultural.

Misericórdia significa, pois, enfrentar os problemas, tal como a realidade é, apreendendo-a no modo como se cruzam todas as suas variáveis, fazendo confluir visões, perspetivas e interesses, numa polifonia de perspetivas feita de «oposição polar», «razão cordial» e «universalidade concreta».[764] Não se deve estudar a realidade por parcelas porque a reali-

---

[762] Na educação, esta perspetiva cognitivista lembra-nos que sem ver, tocar, cheirar, manipular, desconstruir e construir de novo, a criança e o adolescente não «conhecem» realmente o mundo que os rodeia – têm de interagir diretamente com este – e sem isso, correm o risco de o representar parcial ou anomalamente, prejudicando severamente o processo de criação de sentido e a estruturação interna da realidade. Daí o cognitivismo defender a educação experiencial. Por seu lado, esta também é relevante nos processos emocionais, sociais e morais de adesão à realidade, de compreensão desta, de desenvolvimento de um quadro de referência ético-moral de respeito por si mesmo e pelos outros, da aquisição dos valores democráticos de respeito pela diferença, diálogo e construção da justiça e da paz e de respeito pelos Direitos Humanos: sem se «estar» não se sente nem se compreende. Uma educação teórica sobre o «deve ser» dá poucos frutos.

[763] Papa Francisco. «Comunicação ao serviço de uma autêntica cultura do encontro». Mensagem da 48.ª Jornada Mundial das Comunicações Sociais, 24 de janeiro de 2014.

[764] Em *Laudato Sí'*, 111 o Papa oferece uma concretização: «Deveria ser um olhar diferente, um pensamento, uma política, um programa educativo, um estilo de vida e uma espiritualidade que oponham resistência ao avanço do paradigma tecnocrático. Caso contrário, até as melhores iniciativas ecologistas podem acabar bloqueadas na mesma lógica globalizada. Buscar apenas um remédio técnico para cada problema ambiental que aparece, é isolar coisas que, na realidade, estão interligadas e esconder os problemas verdadeiros e mais profundos do sistema mundial» (sublinhado nosso). Já o Papa Paulo VI, em *Populorum progressio* 40, 85 indicara como causas para o subdesenvolvimento não as leis da economia nem os ciclos da natureza, mas a falta de sabedoria, de reflexão e de pensamento capaz de elaborar uma síntese orientadora. No número 13, insta a que se amplie o conceito de

dade não está parcelada, daí a conveniência urgente da **interdisciplinaridade** e da **transdisciplinaridade**, numa ciência aberta à **realidade**, com a **pessoa no centro**.[765] Do mesmo modo, refletir as **opções fundamentais** pela ética e a moral, já que a ciência implica sempre valores e está vinculada a um sentido do mundo, quem é o homem e quais as aspirações de desenvolvimento subjacentes.

> – «*O todo é superior à parte*» – isto é, sem se ter uma visão e um compromisso com o «comum», não se pode ser livre nem feliz. O «comum» é o que nos evita a queda na mesquinhez quotidiana e nos protege do universalismo abstrato e do localismo folclórico e eremita, o que reabilita a política, pois, [...] a política é expressão da nossa insuprível necessidade de vivermos juntos em **unidade**, para podermos construir unidos o bem comum maior: **uma comunidade que sacrifique os interesses particulares** para poder **partilhar**, na justiça e na paz, os seus benefícios, os seus interesses, **a sua vida social**. Não subestimo as dificuldades que isto implica, mas encorajo-vos neste esforço.[766]

Martínez (2017) aponta que, se os sujeitos de uma sociedade só se consideram sujeitos particulares com responsabilidades na esfera privada, se se desentendem dos interesses gerais, e incluso, vêm no Estado um obstáculo que é preciso sortear, dificilmente se poderá falar de cidadania. Tal perspetiva da vida comum produzirá uma rutura inevitável entre

---

razão e do seu uso, para não obstaculizar uma visão de todo o bem do homem nas suas diferentes que o caracterizam. Tal permitirá, sublinha o Papa Bento XVI (*Caritas in veritate*, 31), poder ponderar os termos das questões de desenvolvimento e a solução dos problemas socioeconómicos, sempre no centro do magistério, e não só o «social», dos Papas.

765 Francisco. *Laudato Si'*, 182: «a política e a economia devem sair da lógica eficientista e imediatista, centradas no lucro e no êxito eleitoral a curto prazo». E em 108-109, refere-se aos interesses camuflados como neutros, à mera utilidade, subvertendo o sentido da ciência e da técnica. Também muitas decisões políticas, sob a aparência de razões técnicas, privam da dimensão moral aspetos cruciais da vida das pessoas. Martínez, *La Cultura del Encuentro*, 172, sublinha que o Papa Francisco eclipsa a importância capital da livre iniciativa económicas dos empresários (*Laudato Si'*, 60) embora a sua paixão pela centralidade das pessoas na economia (e por causa dos pobres) o leve a destacar mais do que o valor da boa economia, a colonização que a tecnocracia operou ao controlar a economia e a política. «Capitalismo» e «lucro» não devem ser idolatrados nem diabolizados, tão-pouco transformados em fetiches que arruínam as sociedades, refere Martínez, 172, que o Papa afirmou (em entrevista ao jornal *ABC*, 18 de outubro de 2015). Em *Laudato Si'*, 109 o Papa refere que o mercado por si só não garante o desenvolvimento integral e a inclusão social.

766 Papa Francisco. *Discurso ao Congresso dos Estados Unidos da América*, em 24 de setembro de 2015.

a sociedade e o Estado, já que o «privatismo do cidadão» não constrói o bem comum.[767] Estamos no plano do isolamento da sociedade moderna – egoísta, egocêntrica, apressada e superficial, fragilizada pelas «indesejadas» diversidades e anestesiada pelo consumo e a velocidade imposta ao desejo de «experiências» sempre novas – em que a capacidade para **manter vivos os princípios da igualdade, da liberdade e da fraternidade** precisam do **catalisador da misericórdia**. A questão crucial é que, sem esse olhar de proximidade, de empatia e de cuidado, não haverá «novo olhar».[768]

3. Um Serviço que Ensina e Educa

Há um consenso a nível internacional para definir a aprendizagem/pedagogia do serviço a partir das três dimensões fundamentais que explicámos no capítulo anterior: 1) *serviço à comunidade para dar resposta a necessidades reais e sentidas*; 2) *planificação intencional e integrada de conhecimento* (conteúdos curriculares) e as atividades relacionadas com a prestação de serviço comunitário; 3) *promoção da participação forte dos alunos nas diferentes fases do projeto: desenho, implementação e avaliação*.[769] Temos igualmente presente que incorpora atividades complexas, que descartam

---

[767] Martínez. *La Cultura del Encuentro*, 203. Sublinhado nosso.

[768] A propósito da solidariedade como categoria política, Pereira Leite (2000) fala da emergência, a partir da última década do século XX, de um pensamento que se distanciou dos temas da solidariedade e da justiça social, que tinham presido à ampliação da cidadania nas sociedades modernas, e que é refratário à hipótese de extensão desses direitos a novos segmentos sociais. Conduzindo a «particularismos» e à intolerância, indicadores de um «esgarçamento da solidariedade cívica, com o correspondente retorno da cidade para a esfera privada», trata-se de um «familismo amoral», como um *ethos* que delimita os sentimentos de pertença e solidariedade ao âmbito exclusivo da família, na base das dificuldades de solidariedade e integração social em contextos de extrema desigualdade, como o Brasil. Esta análise contribui para sublinhar a necessidade da misericórdia, a categoria política que rompe com este «familismo» e visa garantir a paz. Neste sentido, a autora descreve também como a «solidariedade articulada politicamente tende assim a ser substituída por uma compaixão difusa pelos desfavorecidos» [Márcia Pereira Leite, «Entre o individualismo e a solidariedade: Dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro», *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – 15, n.º 44 (2000), 73-90]. E é precisamente este problema que o Papa Francisco – aliás como Dewey e como Bruner – pretende resolver, educando a razão e as emoções no sentido da ação pela justiça.

[769] Cf. R. Montes, M. N. Tapia, M., & L. Yaber, L., *Manual para docentes y estudiantes solidarios* (Buenos Aires: CLAYSS, 2011), 10. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf, consultado em 21 de abril de 2021.

os dispositivos escolares tradicionais[770], favorecem a compreensão problemática das realidades onde se atua e apelam à reflexão constante. Esta, favorece a significatividade e a relevância da aprendizagem e dos próprios conteúdos, e a utilidade dos mesmos, postos que são à prova pela ação, clarificação e conhecimento. Também favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da afetividade dos alunos pelos seus contactos cooperativos, dentro e fora da escola, expondo-os à diversidade e à diferença humana, e de um modo que podem integrar intelectual, emocional, social e eticamente. De facto, trata-se, também, de uma **pedagogia do Encontro**, que invoca uma linguagem comum, integral: *interdisciplinar*, *participativa*, *colaborativa* e *cooperativa*, onde as relações, que transitam entre diferentes níveis, materializam ações diversas e *transformativas* para organizações e pessoas. Do mesmo modo, reivindica a confluência de cosmovisões educativas articuladas que modificam as identidades dos participantes, a partir do contributo de cada um quanto a uma perspetiva e um desejo, mas que podem ser canalizados e conciliados numa experiência intergeracional e organizacional de «crescer juntos»[771].

Tivemos oportunidade de expor os princípios e as vantagens da Pedagogia do Serviço, assim como referenciar os seus efeitos em termos da melhoria da qualidade de ensino e da educação dos alunos. Um e outra, como já sabemos, perspetivados para a formação do cidadão, que deve garantir a evolução e o desenvolvimento das sociedades democráticas e abertas, a «atividades de cruzamento de fronteiras que desafiam os jovens cognitiva, física e emocionalmente a sair de suas zonas de conforto demonstraram melhorar o desenvolvimento da cognição especializada.»[772]

---

[770] Ou seja, métodos expositivo-declarativos abstratos, descontextualizados e com escassa relevância social, de baixo significado e irrelevância na sua incapacidade para serem transferidos para situações de vida real.

[771] Esta é certamente uma questão que merece uma reflexão aprofundada, mas as características da Pedagogia do Serviço transformam os pilares do Relatório Delors, de importância tão inequívoca que foram mais absorvidos pelo linguajar em torno da educação e se metamorfosearam num senso comum da escola sem que esta, realmente, os tenha assumido. A vantagem da Pedagogia do Serviço é a sua «atualização», isto é, não se trata de aprender a saber, a ser, a viver juntos e a fazer, mas saber, ser e viver juntos através de um novo fazer pedagógico.

[772] Cf. Y. Engestrom, R. Engestrom & K. Merja. «Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities», *Learning and Instructio*n, 4 (1995), 319-336. Também em Furco, «The community as a resource for learning», 234. Como vimos, a Pedagogia do Serviço atua, pois, como uma pedagogia de aprendizagem experiencial, contextual – situações autênticas, em tempo real, na vida da comunidade –, tendo a comunidade como recurso para aumentar a compreensão dos alunos

Ao aproximarmo-nos do fim desta exposição, torna-se necessário confrontar os resultados da aplicação da Pedagogia do Serviço relativamente às metas do Sistema Educativo que privilegia a legislação portuguesa, tal como estudada anteriormente e, assim, verificar se é uma **opção oportuna para uma reformulação das finalidades da educação em Portugal**. Pensamos que pode não só oferecer uma perspetiva cooperativa do ensino e da aprendizagem, assim como todas as vantagens do *ensino experiencial*, mas também mais-valias relevantes, como o desenvolvimento do **pensamento complexo** e **crítico**, sem arriscar perdas quanto à aquisição de conhecimento. O nosso ponto de partida considera que não é necessária uma reforma[773] mas é preciso negociar um entendimento global, para que as escolas encontrem meios de desenvolver «um projeto educativo que satisfaça os interesses do país e das comunidades envolventes e cada escola», num clima de diálogo e de entendimento que fortaleça a evolução para um maior grau de autonomia das escolas e utilize a avaliação como instrumento de melhoria da aprendizagem, ao serviço da comunidade em que está inserida, e através do seu próprio projeto de liderança.[774]

---

sobre o valor e utilidade das lições académicas e as disciplinas do currículo e enquadrando os jovens em atividades sociais às quais, de outro modo, seriam alheios e para as quais identificam e implementam soluções verificáveis.

[773] Quarenta anos da Lei de Bases do Sistema Educativo – e a experiência crítica que foi a XIX Legislatura – lembram-nos que o essencial é consolidar estratégias e iniciativas, melhorar as aprendizagens e combater o insucesso e o abandono escolar. Para tal, é necessário melhorar o funcionamento das escolas – e aqui temo-nos referido a variáveis essencialmente pedagógicas, mas sem nos esquecermos de dimensões cruciais como a formação inicial e contínua, recrutamento e carreira dos professores, por exemplo. Estão em causa propósitos seríssimos de escolarização da totalidade das crianças e adolescentes e da defesa da grande conquista que é a gratuidade da educação obrigatória de 12 anos, enraizada no alargamento e a garantia da «raiz» que é a educação pré-escolar, a oportunidade incontornável de fixação e de absorção dos elementos essenciais ao desejo de crescer, de aprender, de socializar e de agir moralmente. É também necessário que as políticas públicas de educação tenham em conta as variáveis do insucesso aprendido, isto é, contextos com baixas expectativas, altos índices de rotatividade de professores, altas taxas de *stress* e a sensação de perda de controlo: com o tempo, os alunos dessas escolas acreditam que tudo o que possam fazer para melhorar a sua aprendizagem não vai ter nenhum impacto nos resultados escolares nem na sua vida e as suas relações com os adultos tornam-se progressivamente mais disruptivas, alerta e símbolo da negligência escolar sofrida sobretudo pelas crianças de famílias pobres e de minorias étnicas. Uma escola com estas características é simplesmente um sítio horrível para se estar. Entre outros: Michelle Fine. *The psychological and academic effects on children and adolescents of structural facilities' problems, exposure to high levels of under-credentialed teachers, substantial teacher turnover, and inadequate books and materials*. Report prepared for *Williams v. California*, https://decentschools.org/expert_reports/fine_report.pdf, consultado em 10 de setembro de 2021.

[774] É também o entendimento de uma fonte avisada: Eduardo Marçal Grilo, «Compromisso na educação», in Maria de Lurdes Rodrigues, org., *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Conhecimento, Atores e Recursos* (Coimbra: Almedina, 2014) 711-720, 712-714.

Pudemos constatar que a Pedagogia do Serviço contribui para melhorar o **desenvolvimento académico, cívico, social, ético** e **vocacional**, em linha com as outras pedagogias experienciais.[775] Do mesmo modo, também não podemos negligenciar a sua potencialidade na **redução do absentismo** através da motivação e do engajamento dos alunos. Também os considera e trata na sua **totalidade** (conhecimento, atitudes, valores, sentimentos, emoções, moral, sociabilidade...), e por isso se identifica como pedagogia integral, e oferece melhores oportunidades para dar sentido à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que veem os seus conhecimentos produtivamente aplicados. Há, pois, dados suficientes para se compreender que a Pedagogia do Serviço fomenta um desenvolvimento mais saudável, maior vinculação dos alunos à escola, uma perceção mais positiva das comunidades face à mesma e a sua capacidade de responder a problemas relevantes, educando para compreender, diagnosticar e participar na vida social.

Do ponto de vista *curricular* contribui para sublinhar a **relevância dos conteúdos**, ensina os professores a abandonar algum controlo sobre as suas aulas e a **empoderarem os alunos** – mais participantes do que assistentes – num papel inerentemente ativo, de co-construção curricular, e com uma tonalidade interpretativa que convoca a atmosfera da vida real para as aulas. O investimento dos docentes nas relações com as comunidades, a partir das quais recebem parcerias e co-educadores[776], guia o trabalho curricular para uma inevitável interpretação e uma imprescindível **adaptação contextual**, «obrigando» os professores a «curricularizar-se».[777]

---

[775] Podemos acrescentar o trabalho de R. Bowers, «Academic Service Learning; More Than Just "Doing Times"», *English Journal*, 5 (2001), 33-38 que indica as habilidades de pensamento complexo e de soluções para os problemas, a conexão entre conteúdos e o desenvolvimento pessoal (valores e conhecimento pessoal) em interação com a otimização da aprendizagem do currículo.

[776] E co-educadores capazes de fornecer competências, informação, segurança, cosmopolitismo e realismo face à relação entre as práticas escolares e a «vida real».

[777] J. A. Pacheco. «A reforma do sistema educativo: alguns aspetos da reorganização dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário em Portugal e Espanha», *Revista Portuguesa de Educação*, 4:2 (1991) 69-83, 77 cita M. Zabalza, *Diseño y desarrollo curricular* (Madrid: Narcea, SA Ediciones, 1987) quanto aos professores «curricularizados». Para a adaptação da escola à realidade e à comunidade é fundamental esta perspetiva de profissionais que atuam e pensam a partir de uma atividade docente em termos curriculares que valoriza o currículo em relação ao que é feito na aula. Parece-nos que a estrutura e o enquadramento da Pedagogia do Serviço convidam a esta curricularização e forjam meios e mentalidades de maior autonomia no sentido em que o professor tem efetivamente de fazer valer uma margem de decisão inerente à pedagogia e na boa companhia dos seus pares – interdisciplinaridade convocada – e alunos.

Pode falar-se, pois, de favorecer a sintonia entre os agentes educativos, isto é, administrações, instituições educativas, entidades e outros agentes sociais.[778]

E como a Pedagogia do Serviço, para garantir a qualidade educativa, deve convocar os vários modelos de ensino-aprendizagem cooperativos e de resolução de problemas, Furco (2010) sublinha que «o verdadeiro valor da aprendizagem ao serviço académico reside na sua capacidade de incluir e incorporar várias práticas de ensino eficazes que melhorem a aprendizagem e promovam o desenvolvimento dos jovens»[779]: no conjunto da organização das práticas educativas, fomentando o desenvolvimento sistemático – e emocionalmente atraente – das competências que cada modelo efetivamente introduz e treina.

Esta forma de encarar a aquisição da **civilidade democrática** – fazer-se cidadão – tem muitas vantagens pedagógicas que explicam o seu sucesso na transformação dos comportamentos e das mentalidades: ao planear-se e implementar-se através da aplicação criteriosa dos modelos de ensino/aprendizagem, retira-se do quadro de ensino retórico, doutrinador e abstrato das «disciplinas» de cidadania, da falta de estruturação, de ambição educativa e de vigor pedagógico dos projetos interdisciplinares que surgem para «ensinar cidadania» e ainda tem a vantagem de não carecer de um programa de conteúdos «sobre cidadania», seja ele nacional, regional ou da escola onde, tantas vezes, se confrontam as perspetivas que cada professor, muito pessoalmente, tem, sobre os temas «fraturantes» e as expectativas da escola, dos colegas e das famílias[780].

Os ganhos observados nos estudantes foram também identificados por Eyler e Giles (1999) e cobrem seis categorias relevantes para a vida em sociedade, que se aproximam muito dos objetivos definidos pelo Perfil dos Alunos introduzido no nosso sistema educativo: desenvolvimento pessoal e interpessoal, compreensão e conhecimento aplicado; participação,

---

778 Puig *et al.*, *Aprendizage servicio*, 223.

779 Furco. «The community as a resource for learning», 230-231.

780 Embora sem uma dedicação aprofundada, parece-nos que a boa vontade da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania não resolve estas questões, antes reproduz irrelevâncias e erros do passado, dos quais ignorar funcionalmente as famílias e os seus valores parece um erro a evitar. Do mesmo modo, não ter em conta uma especialização dos docentes é uma fragilização permanente.

curiosidade e prática reflexiva; pensamento crítico; perspetiva transformacional; cidadania.[781]

4. A Misericórdia é-nos mesmo necessária

Onde há muro, há coração fechado.

Papa Francisco[782]

Democracy is more than a form of government;
it is primarily a mode of associated living.

John Dewey[783]

Se todos os alunos forem auxiliados a utilizar plenamente
as suas capacidades intelectuais,
teremos melhores hipóteses de sobreviver como democracia, numa
época de enorme complexidade tecnológica e social.

Jerome Bruner[784]

O quadro legislativo atual em matéria de educação pauta-se pela inclusão, mas esta não se fará sem a justiça, sem as respostas concretas,

---

781 Eyler & Giles. *Where's the Learning*, 164. Os professores sabem intuitivamente que «os alunos precisam tanto de instrução direta estrategicamente gerida como de oportunidades de investigação, e precisam de dominar competências básicas de forma a garantir que podem descodificar e multiplicar, bem como de competências de ordem superior que lhes permitam resolver problemas complexos e produzir os seus próprios conhecimentos e produtos. Os guerreiros a favor/contra o currículo são geralmente inúteis para os professores.» E do ponto de vista curricular, entenda-se que as orientações são importantes «quando incorporam conhecimentos profissionais sobre como os alunos são suscetíveis de progredir bem através de corpos de conteúdos importantes e o domínio de competências, mas são problemáticos quando representam esse conhecimento em guias de ritmo rígido que assumem um nível de padronização no conhecimento prévio dos alunos e estratégias de aprendizagem que estão em desacordo com o que as crianças reais em salas de aula reais fazem e precisam.» Linda Darling-Hammond. *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future* (New York: Teachers College Press, 2010), 296.

782 Papa Fracisco. *Oração do Angelus*, Roma, 9 de novembro de 2014.

783 John Dewey. *Democracy and education* (New York: Macmillan, 1916), 87.

784 Jerome Bruner. *O Processo da Educação*, 35-36.

radicais e adequadas a um mundo que sofre injustamente. Para tal, não basta educar os indivíduos para a justiça e a inclusão, é preciso que esta educação venha a produzir as mudanças de atitudes e de estruturas mentais que são necessárias à eliminação das injustiças, que são um escândalo para a humanidade.

Há um nível de justiça socioeconómica e de equidade social, que é necessário, tão necessário, mas também tão invocado em vão, que já se transformou numa «quase ideologia». Mas há um outro nível, que o Papa Francisco tem recordado aos cristãos, mas também a todas as pessoas de boa vontade, e que, a partir da estrutura matricial do pensamento social decorrente da pregação de Jesus Cristo, propõe, como critério de análise e de um novo estilo de vida, a misericórdia. Como vimos, este **estilo de vida** significa, em grande parte, trabalhar em favor do pobre, do frágil, do marginal, do pária, a partir de uma opção pessoal de cada um, numa lógica de justiça de proximidade, de cuidado e de atenção: de inclusão plena.

Ambos os níveis deste estilo de vida – **justiça formal e cuidado** – são indispensáveis na construção de uma sociedade equilibrada, pacífica, realmente inclusiva. De facto, o Papa Francisco é um seu defensor, se bem que as sociedades – tão formalizadas e barricadas em abstrações – tenham maior dificuldade em viver o cuidado de proximidade, a empatia com o sofrimento daqueles que desconhecemos, mas devemos, por uma sociedade mais justa, procurar aproximar de nós. Do ponto de vista da educação, encaminhar as novas gerações para este combate significa preparar os jovens para que não vivam para si mesmos, nem centrados em si mesmos, no egocentrismo emocional, moral e intelectual do «que mal há?». Estas formatações morais e emocionais, que a sociedade do consumo produz, são insuportáveis, nefastas e patológicas configurações de alienação, que também transformam o bem coletivo da educação naquilo que Kolvenbach (2000) chama de «selva globalizada», a lei da sobrevivência dos melhor preparados.[785]

Tal propósito não significa que se perca de vista a qualidade da educação científica, humanística e artística dos alunos nas várias idades, mas que se ensine a integrar esse conhecimento na promoção dos que não têm conhecimento, dos que não têm voz, reconhecendo-lhes a própria verdade

---

[785] Peter-Hans Kolvenbach. *El servicio de la fe y promoción de la justicia en la educación universitária de la Compañia de Jesus de Estados Unidos*. Conferencia en la Universidad de Santa Clara, California, 5 de outubro de 2000. <https://www.xavier.edu/jesuitresource/online-resources/documents/Kolvenbach-serviciodelafeylapromociondelajusticia.pdf>.

e razão, para a justificar e legitimar: «cada um a partir da sua singularidade individual, aspirando a viver a vida, a usar os seus talentos, a sustentar a sua família e a cuidar dos seus filhos e idosos, a desfrutar da paz e da segurança, e a construir um amanhã melhor para si.[786] E essa voz deve, precisamente, começar a ter-se na escola.

Ainda assim, a evolução das necessidades do mercado de trabalho, da sociedade do conhecimento, pelas suas muitas exigências, parece ter favorecido a aceitação de uma certa ideia de educação integral, pelas abundantes competências de que necessita um cidadão para sobreviver ao mercado de trabalho. Mas às competências intelectuais e profissionais, também são necessárias as psicológicas, morais e espirituais, isto é, a educação não será completa sem uma **consciência instruída de sociedade e de cultura** que possa contribuir generosamente para o mundo real, uma **solidariedade bem informada** de um mundo de «são pluralismo»[787], uma Fraternidade «aberta a todos», sem excluir ninguém, em Amizade Social, que não se limite à emissão passiva de palavras não sentidas.[788]

A **Amizade Social**, explicou o Papa Francisco na Carta ao Mundo *Fratelli Tutti*, é o «essencial duma fraternidade aberta, que permite reconhecer, valorizar e amar todas as pessoas independentemente da sua proximidade física, do ponto da terra onde cada uma nasceu ou habita».[789] Esta adquire-se no contacto com as realidades desse mundo e trabalha para um entendimento esclarecido e fundamentado, deixando que a realidade perturbadora – e que está presente na própria escola, através das suas violências e das lutas excessivas que muitos alunos devem empreender para conquistar um lugar mínimo – toque as vidas das pessoas, dos nossos alunos, e os ajude a «sentir» aquilo que deve ser mudado. Trata-se de trazer

---

[786] Kolvenbach. *El servicio de la fe*, 7.

[787] Francisco. *Evangelii Gaudium*, 55: o são pluralismo respeita as diferenças e os valores tais que não impliquem a privatização das religiões, o que seria um ato de discriminação e de autoritarismo nascido do ressentimento e da não tolerância ou paz. Martínez, *La Cultura del Encuentro*, 113, refere que R. Williams, *Faith in the Public Square* (London: Bloosbury, 2012), chama a atenção para o facto de o «pluralismo construtivo» convocar a «solidariedade intelectual» definida por D. Hollenbach, *The Global Face of Public Faith: Politics, Human Rights, and Christian Ethics* (Washington, DC: Georgetown University Press, 2003), que entranha uma visão de sociedade plural, «comunidade de liberdade», onde as tradições e as comunidades com diferentes visões da vida boa podem dialogar para elaborar um dinâmico bem comum. É um ambiente onde há tolerância, mas acompanhada do diálogo, pois só a combinação de ambos é capaz de condenar o fanatismo e o fundamentalismo.

[788] Francisco. *Fratelli Tutti*, 6, 94.

[789] Francisco. *Fratelli Tutti*, 1.

à escola a centralidade dessa mesma pessoa, os seus diretos inalienáveis, a sacralidade da vida, aliás como a **Constituição da República Portuguesa** pressupõe, num processo de construção de democracia política que, sem solidariedade efetiva e justiça, é de uma retórica detestável.[790]

Sublinhemos, pois, que aquilo que a *misericórdia* acrescenta à *solidariedade* é o reforço, não só do pensamento crítico, da resposta ao sofrimento e do compromisso – como uma forma construtiva de perceber, pensar, julgar, escolher e atuar em favor dos direitos humanos, principalmente aqueles que deles estão mais afastados ou que não têm meios para se fazer ouvir – mas da *compaixão* – inteligente, responsável, ativa – *na proximidade*: tocar, deixar-se tocar, comover-se com o sofrimento e a injustiça que habitam o outro.

Tal processo de «tomar conta das necessidades reais do território com a finalidade de o melhorar»[791], quando transformado em *ideal educativo*, não deve assumir-se como um ativismo social, pois o ativismo, por mobilizador que seja, não é suficiente para transformar as estruturas da injustiça e a incúria quanto ao reconhecimento – eficiente e eficaz – dos laços de fraternidade que, de facto, unem as pessoas humanas, na sua dignidade comum de irmãos. É necessário, pois, um esforço definitivo para tornar o mundo mais habitável a partir da racionalidade rigorosa, do diálogo com as pessoas de boa vontade, do entendimento da realidade humana, num valor que não é apenas uma racionalidade racional, mas uma racionalidade emocional, de cuidado[792]. Para tal, um *diálogo interdisciplinar* é

---

[790] «Quando a experiência direta toca o coração, a mente pode sentir-se desafiada a mudar. O envolvimento pessoal no sofrimento inocente, na injustiça que os outros sofrem, é o catalisador da solidariedade que abre caminho à busca intelectual e à reflexão moral.» Kolvenbach, *El servicio de la fe*, 8.

[791] Papa Francisco. *Discurso aos participantes no Congresso Mundial* «Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova», 21/12/2015.

[792] Chegados aqui, é inevitável invocar a transição que se dá na compreensão dos processos de desenvolvimento moral como aquisição de um julgamento moral mais sofisticado, «formal», «lógico» e «abstrato», necessário para a regulamentação da vida entre os indivíduos quando se trata de distribuir os recursos, que são escassos, para as «different voices», da moral de compaixão e de cuidado [Carol Gilligan, *In a Different Voice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982)]. Este não é um ideal de justiça impessoal – centrada nas regras e nos direitos – mas afiliativa, isto é, ligada ao modo de viver das pessoas, contextualizada, baseada em relações reais e não soluções abstratas a dilemas hipotéticos, as tais ideias ou ideologias, que o Papa Francisco trata resolutamente como entraves à resolução dos problemas concretos com que a vida das sociedades e das pessoas se depara continuamente. Este tipo de moralidade não se opõe à moralidade formal, mas complementa-a, dialoga com ela, aprofunda-a, conforme também explicou William Damon [*The Moral Child: Nurturing children's natural moral growth* (New York: The Free Press, 1990)], ou como as emoções

necessário às bases da *investigação* e da *reflexão*, promovendo a capacidade de sintetizar a verdade dos vários fragmentos do conhecimento, numa ótica de colaboração com o «terreno», de responsabilidade social e moral, de efetiva repercussão social.

É neste quadro que a Escola, através da Pedagogia do Serviço, é convidada a assumir-se como a **força social**, que já é, aberta à realidade, numa experiência de mutualidade promovida em ambos os sentidos[793] – a **Cultura do Encontro** – reforçando todas as dimensões da educação dos alunos e da vida na comunidade de inserção. Não trabalha apenas pela inferência, mas na exploração do serviço concreto, do desenvolvimento da iniciativa e da generosidade, de **espaços de experiência vital e união**, que orienta «a pessoa a conhecer-se, a compreender o mundo em que vive e no qual está chamado a situar-se e a aprender».[794]

Ser, pois, capaz de formar pessoas com uma certa profundidade de pensamento e de compromisso, que não se deixem manipular e que possam decidir desde o seu interior e escolher em liberdade. Pessoas movidas por

---

morais (empatia, também nas suas variantes de culpa e de vergonha, principalmente) guiam as escolhas morais das pessoas [J. Kagan, *The Nature of the Child* (New York: Basic Books, 1984) cit. apud Damon, *The Moral Child*, 14]. Damon identificou no comportamento moral uma orientação avaliativa das ações e acontecimentos, um sentido de obrigação para com os valores partilhados pelo coletivo social, a preocupação com o bem-estar das outras pessoas, o sentido de responsabilidade, a preocupação com os direitos dos outros e o compromisso com a honestidade. Também não convém esquecer que, tal como referiu Flanagan (1991), são os projetos e os compromissos das pessoas particulares que dão a cada vida o sentido, qualquer que este seja. E todas as pessoas, mesmo as mais imparciais, são parciais face aos seus projetos. Embora o objetivo de Flanagan seja mais amplo, da sua teoria é importante reter que, sem negar as estruturas profundas da psicologia moral (p. 161), uma forma de imparcialidade, abstração ou impessoalidade que ignore as constrições identificáveis nos princípios universais do conhecimento psicológico, não é suficiente para compreender o comportamento moral, já que as interpretações que as pessoas fazem do *self*, dos outros e da realidade, isto é, a sua ação moral, tem de ser psicologicamente possível. [Cf. O. Flanagan, *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991), 100-101] e, neste âmbito, a educação do caráter tem um papel importante: William Damon. *Bringing a New Era in Character Education* (Washington, DC: Stanford University, Hoover Institution Press Publication, 2002).

793 Não só dos professores para com os alunos, nesse reconhecimento mútuo, mas dos docentes com os vários níveis de liderança, do papel da participação dos alunos na construção do currículo, dos projetos educativos e das regras de convivência escolar, e de todos estes níveis humanos da escola com as respetivas comunidades: em proximidade, isto é, com conhecimento mútuo, partilha, apoio direto, cuidado.

794 Adolfo Nicolás. Conferencia «*Misión Y Universidad. ¿Que futuro queremos?*» Barcelona, 12 de noviembre 2008.

uma forte compaixão (uma postura empática que torna possível colocar-se no lugar do outro e ser capaz de sentir o que ele sente), o motor a longo prazo que move o compromisso: não só dar algo mas dar-se a si mesmo, ao longo do tempo.[795] Uma educação que favoreça um *entramado da sociedade civil*, lugar de encontro e de empenho comum, em que se aprende a «ser sociedade», em que a «sociedade aprende a ser solidária», que rompe com a lógica do individualismo competitivo, e se criam possibilidades novas de construir a cidade dos homens e das mulheres.[796]

Ainda assim, há também outros modos de considerar **se a misericórdia é necessária**: ela é um «**tema**», um conteúdo de escolarização, ela é uma «**competência**» no conjunto dos comportamentos relacionais positivos, ela é uma «**finalidade**» da educação, um modo de perspetivar o efeito político das medidas, das Políticas Públicas de Educação (faz falta a esta sociedade o desenvolvimento cidadão da misericórdia?). E, ainda, como **categoria política**, a misericórdia pode ser o *critério de análise* das próprias políticas públicas de educação, agora não no seu conteúdo, mas na forma como se constroem, se relacionam com os atores no terreno e os vários destinatários, o quadro político em que surgiram. E, no sentido que o Papa lhe dá, é a experiência fundamental – de bem, de verdade, de beleza – da formação da pessoa e das sociedades:

> o bem tende sempre a comunicar-se. Toda a experiência autêntica de verdade e de beleza procura, por si mesma, a sua expansão; e qualquer pessoa que viva uma libertação profunda adquire maior sensibilidade face às necessidades dos outros. E, uma vez comunicado, o bem radica-se e desenvolve-se. Por isso, quem deseja viver com dignidade e em plenitude, não tem outro caminho senão reconhecer o outro e buscar o seu bem.[797]

E a esta experiência, o Papa aplica-lhe a reflexão, que ele define, no contexto da fé cristã, como **discernimento**, para que a «existência e experiência» possam tornar-se parte da pessoa e transformá-la, «com o objetivo

---

[795] Cf. Adolfo Nicolás. Conferencia «*Misión Y Universidad. ¿Que futuro queremos?*» Consultado em 3 de maio de 2021.

[796] Cf. Bergoglio. «Educación "para el habitar"», 371-373. O autor procura, assim, «frutos» para a educação, e não resultados, e propõe uma atitude de gratuidade em substituição do critério de eficiência, definindo como meta a excelência da solidariedade.

[797] Francisco. *Evangelii Gaudium*, 9.

de orientar para o bem e a beleza as próprias opções individuais e sociais». Tal deve ter lugar pois

> sentimos o desafio de descobrir e transmitir a «mística» de viver juntos, misturar-nos, encontrar-nos, dar o braço, apoiar-nos, participar nesta maré um pouco caótica que pode transformar-se numa verdadeira experiência de fraternidade, numa caravana solidária, numa peregrinação sagrada. Assim, as maiores possibilidades de comunicação traduzir-se-ão em novas oportunidades de encontro e solidariedade entre todos. Como seria bom, salutar, libertador, esperançoso, se pudéssemos trilhar este caminho! Sair de si mesmo para se unir aos outros faz bem. Fechar-se em si mesmo é provar o veneno amargo da imanência, e a humanidade perderá com cada opção egoísta que fizermos.[798]

Esta questão, que em cada ciclo político deverá merecer um estudo complexo e atento, mas essencial – trata-se sempre da visão de sociedade e de pessoa que as políticas públicas de educação transportam –, merece um reconhecimento particular na análise dos ciclos políticos mais recentes e nas dimensões que, em parte, nos trouxeram a este trabalho e que, nas palavras de Santos Silva (2014), desenhou «uma fratura fundamental» nos consensos ou aproximações estruturais que a política de educação mereceu desde a Lei de Bases, pelo menos entre o Partido Socialista e o Partido Social Democrata.

Santos Silva indica três dimensões cumulativas e essenciais desse prenúncio de rutura: «a deliberada e enérgica (brutal?) desqualificação da pedagogia» e a degeneração das ciências da educação, «que teriam alegadamente construído um império teórico e formativo» sem substância científica; «a valorização, mais ou menos direta, da seleção escolar precoce, consequência de uma crença na exigência escolar precoce e do esforço e do mérito pessoal [...] fazer da medição de desempenhos relativos e da canalização para diferentes carris em função dessa medição, no próprio interior da educação básica, o alfa e o ómega da política pública».

Finalmente, argumenta Santos Silva, e estamos de acordo com estes argumentos, «é a radical reformulação da conceção do serviço público de educação e do modelo de financiamento público do acesso aos bens educativos». Quando se considera «as desigualdades escolares como

---

[798] Papa Francisco. *Evangelii Gaudium*, 87.

desigualdades de mérito e esforço pessoal» (supostamente «visíveis, e legítimas, desde a infância»), então o «jogo» da escola, «em todo o sistema» é o «jogo da competição entre alunos, entre famílias e entre escolas». Uma política que parte desta crença direciona-se apenas para garantir a todos, «independentemente de origem e condição, o mesmo volume de recursos públicos» e deixa ao mercado a «natural regulação principal».[799]

Mas as políticas públicas também «merecem» um dever ser, de um ponto de vista normativo, que à ciência política é trazido pela teoria política, num diálogo indispensável e incessante, das «formações e opções doutrinárias inescapáveis»[800] da prospetiva política. Neste sentido, parece-nos que a proposta política do ciclo governamental seguinte (2015-2020), o qual desafia a nossa reflexão, corresponde mais e melhor às necessidades de uma sociedade avançada e corresponde a um marco ideológico mais próximo do entendimento que a misericórdia, e a sua operacionalização na Pedagogia do Serviço, oferece. Então:

> Quando tudo estiver perfeitamente organizado, quando inteira justiça tiver sido feita, quando o *Welfare State* for realizado à escala mundial, quando, da «matriz ao túmulo», a sociedade tiver atribuído a cada ser humano aquilo de que ele necessita em termos de exigências primárias ou objetivas, quando os códigos de bronze, fomentadores das desigualdades, tiverem sido quebrados, ainda então – ou, talvez, sobretudo então – o imperativo da misericórdia será vivo e irreprimível. [...] Sem

---

[799] Santos Silva refere-se ao ciclo político da intervenção da Troika e à massiva introdução de exames escritos nacionais, «mais ou menos eliminatórios, mas pelo menos classificatórios, isto é, que vão colocando cada um/a no "seu lugar"; e a separação, mais ou menos precoce, mais ou menos induzida, mais ou menos estanque, dos alunos por vias e percursos escolares diferenciados.» E ainda, sobre o papel do Estado na lógica enunciada: «cumpriria o seu único papel imprescindível, que era garantir a existência de uma oferta acessível em todo o território, regulando depois minimamente o sistema, a montante através do currículo nacional e a jusante através das consequências dos resultados dos exames feitos de seriações, prémios, castigos e reparações. Esta é a ideologia, supostamente, «da qualidade, da exigência e da competitividade». Augusto Santos Silva, «A Agenda Política da Política Educativa», in Maria de Lurdes Rodrigues, org., 40 *anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. II, Conhecimento, Atores e Recursos (Coimbra: Almedina, 2014), 721-742, 739-741.

[800] Santos Silva. *A Agenda*, 740, 742: É interessante, nesta reflexão, o elenco dos «travões fundamentais à centralidade da agenda educativa como capacidade e horizonte de ação: «é o discurso do excesso de qualificações, da desvalorização do atraso das qualificações» (em desprezo ideológico das necessidades dos mais velhos) e «sobretudo, o discurso da impotência política pública (ao fim, e ao cabo, a educação seria uma opção ou destino pessoal)».

ciência e sem técnica, a Humanidade não pode subsistir; sem misericórdia, ela não pode subsistir humana. [801]

5. Para insuflar Esperança num futuro para a Lei de Bases do Sistema Educativo

> É fácil dizer que é preciso ensinar a fazer e a ser, mas o peso de uma tradição educacional enciclopédica e estritamente racionalista não é tão fácil de superar de um dia para o outro. Também não é simples passar de uma instrução cívica teórica e normativista para uma educação em valores que não se esgota no declarativo, e para uma promoção efetiva da participação cidadã que abra caminhos viáveis para canalizar as energias da juventude para além das quatro paredes do edifício escolar. Se muitas escolas estão hoje a realizar projetos de aprendizagem de serviços, é porque, entre outras coisas, isso permite pôr em jogo competências difíceis de exercer na sala de aula e dá a possibilidade de passar da teoria à prática muitos valores e princípios que, de outra forma, correm o risco de ficar presos aos discursos das datas nacionais.[802]

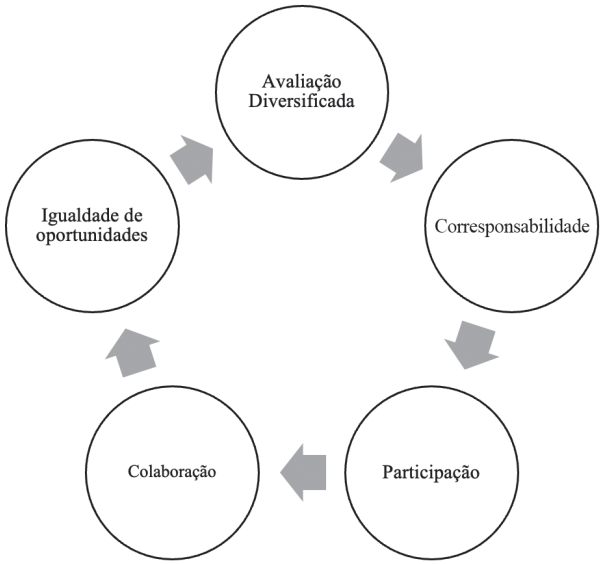
Como vemos no diagrama do Quadro 6, os *Princípios da Inclusão* definidos pelas políticas públicas de educação em vigor são os eixos da corresponsabilidade, da participação, da colaboração, da igualdade de

---

[801] O autor não ignora os problemas políticos dessa realização: «Mas não implicará a aliança da misericórdia e da técnica uma real perda de eficácia na produtividade? Talvez. Porém, aquilo que se perde nesse sector particular ganha-se noutros sectores incomparavelmente mais universais e mais importantes. Ganha-se no sentimento de participação e desalienação, de comunicação e de comunhão, de conhecimento e reconhecimento do homem pelo homem e do homem por si mesmo. Ganha-se na qualidade da vida, na limitação da violência, na reunião daquilo que o economismo dispersou, o tecnologismo endureceu e o sociologismo massificou. Ganha-se [...] na «ciência da experiência da consciência». Ganha-se superando os desgastes causados pelo acionamento das instituições e pela própria experiência das instituições. Ganha-se na possibilidade de remexer as coisas até ao fundo sem nos contentarmos com agitações de superfície, pequenas ou grandes. Ganha-se, agindo o próprio pensamento e pensando a própria ação, de forma a evitar a impressão, cada vez mais radicada em tantos, da identidade, *prática*, de mudança e permanência ou de permanência e mudança. Ganha-se, preferindo ao arranjo do espeço exterior e ao abandono do mundo interior aos animais nocturnos, a clarificação total dos fins e dos meios». Antunes, *Paideia*, 90-92.

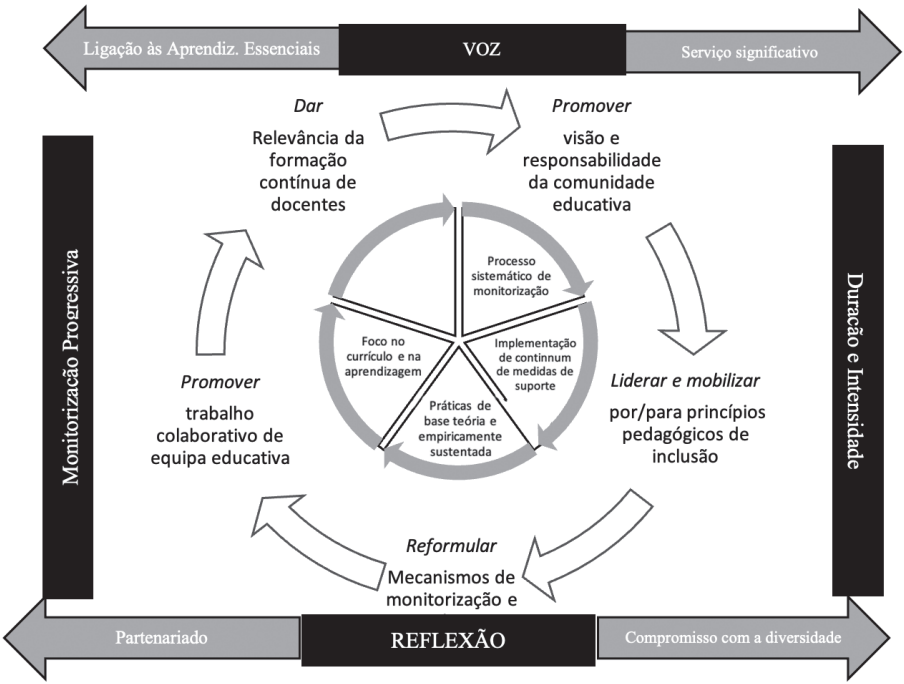
[802] Maria Nieves Tapia. *La Solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela* (Buenos Aires: Ciudad Nueva, 2000), 87. A autora refere que esta é uma reforma de baixo para cima (100-101).

oportunidades e da avaliação diversificada, presentes na substância da Pedagogia do Serviço.



Quadro 6 – Princípios da Inclusão (Decreto-Lei n.º 54, 2018)

No diagrama do quadro 6 podemos identificar os mecanismos de implementação dessa Inclusão (*Dar* relevância à formação contínua de professores, *Promover* a visão e responsabilidade da comunidade educativa, *Liderar* e *mobilizar* por/para princípios pedagógicos de inclusão, *Reformular* os mecanismos de monitorização da avaliação, *Promover* o trabalho colaborativo da equipa educativa). Parece-nos bastante evidente que os princípios e as metas da Pedagogia/aprendizagem do Serviço se enquadram perfeitamente nestes princípios da Inclusão – pois já provou, por si mesma, ser um modelo efetivo de inclusão – e que as necessidades da sua implementação não só se conjugam com estes mecanismos aqui identificados como os apoiam, desenvolvendo melhores oportunidades para os colocar em prática. E como mostra o diagrama, a estes Princípios unem-se dinamicamente as práticas fundacionais da Pedagogia do Serviço: Voz (empoderamento), Reflexão, Monitorização Progressiva e Duração e Intensidade, sendo todo o processo dinamizado para as suas Metas: Ligação às Aprendizagens (no caso curricular presente, Essenciais), Serviço significativo, Partenariado e Compromisso com a Diversidade.



Quadro 7 – Os Mecanismos Macro de Implementação da Inclusão (Decreto-Lei n.º 54, 2018) como Objetivos da implementação da Pedagogia do Serviço

Na sua revisão da literatura sobre a mudança educativa, Paul Berman (1981) argumentou que esta não era de natureza tecnológico-dominante, mas um processo implementação-dominante.[803] Uma década depois, M. Fullan (1991) apontou o dedo à negligência sofrida pela «fenomenologia da mudança» – isto é, a compreensão sobre como é que as pessoas no terreno lidavam com as reformas da educação – como sendo o coração da «espetacular falta de sucesso da maioria das reformas sociais»[804]. Estas constatações levaram a grande número de estudos e, mais recentemente, Datnow e Park (2009) articularam um paradigma da co-construção da produção de sentido que dá conta da complexa combinação de fatores e

[803] Paul Berman. «Educational change: An Implementation paradigm». In R. Lehming & M. Kane, eds., *Improving schools: Using what we know* (Beverley Hills, CA: Sage, 1981), 253-286.

[804] Michael Fullan. *The Meaning of Educational Change* (New York: Teachers College Press, 1991), 8.

processos que formatam o desenvolvimento e implementação das políticas de educação.[805]

Como refere Rincón-Gallardo (2018), que cita estes autores, «nesta perspetiva, a política de grande escala foi reconceitualizada como um processo interativo, não sequencial e complexo que requer o apoio e a interação mútua entre múltiplos atores e contextos». De facto, avançar com reformas dizendo aos professores o que devem fazer é um mecanismo pobre para produzir implementações efetivas nas salas de aula e nas escolas. A implementação das reformas requer mecanismos de construção do sentido e aprendizagem, da parte daqueles que devem pô-las em ação. Do mesmo modo, requer um melhor paradigma. Rincón-Gallardo afirma que «o momento é o de passar de um paradigma de implementação para um paradigma de aprendizagem».

O fazer político na educação é positivo «na medida em que é desenvolvido através de uma parceria de aprendizagem contínua entre os líderes do sistema e as escolas, em que ambos aprendem uns com os outros à medida que se esforçam por mudar fundamentalmente e aprofundar substancialmente a aprendizagem dos alunos» e não no papel, ou na forma como forem rigorosamente implementadas. Também adotando um processo de «Mudança em Contexto», em que tanto a escola como o contexto devem ser igualmente mudados: ligar as escolas com as comunidades e as agências sociais, em que cada *partner* da mudança assume uma responsabilidade por uma parte do problema.[806] Pensamos que a Pedagogia do Serviço o faz de um modo funcional e otimizado.

Assim, é neste contexto que a Pedagogia do Serviço pode assumir um papel importante na **mudança da escola**, integrando funcionalmente novas metodologias, criando incentivos realistas para o trabalho colaborativo, focando-se na aprendizagem cooperativa de novos conhecimentos e no desenvolvimento efetivo de um amplo leque de competências,

---

[805] A. Datnow & V. Park. «Conceptualizing implementation: Large-scale reform in a era of complexity». In G. Sykes & D. Plant, eds., *AERA handbook on educational policy research* (Washington, DC: American Educational Research Association, 2009), 348-361. Se bem que, por muitos anos, se tenha compreendido como um processo racional e linear, *top-down*, argumentam, as reformas são adotadas a um nível «*bottom*», produzindo muitas variações, associadas à vontade e à capacidade local, sendo um processo contínuo formatado pelo contexto sociocultural.

[806] Santiago Rincón-Gallardo. «In the Pursuit of Freedom and Social Justice: Four Theses to Reshape Educational Change». In Helen J. Malone, Santiago Rincón-Gallardo & Kristin Kew, eds., *Future Directions of Educational Change. Social Justice, Professional Capital and Systems Change*, London: Routledge, 2017, 17-33, 20, 25-27.

questionando de um modo socialmente relevante e respeitoso as práticas do trabalho profissional.

Pode, pois, a escola avançar para além da racionalidade instrumental e técnica, refletindo e criticando metodicamente, gerando guiões curriculares verdadeiramente flexíveis, descobrindo novas possibilidades, alargando as margens ao seu dispor, criando vínculos, evoluindo para um **lugar de cuidado,** baseado nas fragilidades e no potencial de cada membro, criança, jovem ou adulto. É desenvolvendo-se como um corpo vivo, comunitário, estruturado e sólido – como é necessário ao acolhimento de crianças e jovens – mas também dotado de plasticidade, de criatividade, de uma generosa vontade de viver e de melhorar a vida ancorada na esperança que, passo a passo, dia a dia, a escola pode efetivamente contribuir para a construção de um mundo melhor, isto é, regenerando-se como «o» cenário necessário e ótimo da formação dos professores.[807]

Puig *et al*. (2007) sublinha que, ao pensamento político democrático, os contributos da Pedagogia do Serviço «não lhe são alheios, mas, pelo contrário, fazem parte do cerne do seu discurso: estar ao serviço dos cidadãos e potenciar o seu envolvimento». Para estes autores,

> a **explicitação desses projetos nas políticas educacionais**, tornaria visível a sua integração na ação educativa de todo o potencial dos alunos: conhecimento, sentimento e ação, a partir da integralidade entre os aspetos cognitivos do desenvolvimento curricular e o desenvolvimento individual e comunitário. Esta visualização poderia concretizar-se no **reconhecimento legal** deste tipo de ações e na consequente disponibilização de recursos. [...] consolidaria as relações institucionais entre entidades públicas e privadas e, ao mesmo tempo, **reforçaria as políticas de inclusão** – coesão e integração no território – fortalecendo a cidadania ativa e o tecido social.[808]

---

[807] «*O professor continua sendo a chave*. A literatura sobre escolas eficazes não tem sentido, os debates sobre políticas educacionais são irrelevantes, se os principais agentes de instrução forem incapazes de desempenhar bem as suas funções. Nenhum microcomputador os substituirá, nenhum sistema de televisão os clonará e distribuirá, nenhuma lição roteirizada os dirigirá e controlará, nenhum sistema de vouchers os contornará.» Lee S. Shulman. «Autonomy and obligation: The remote control of teaching». In L. S. Shulman & G. Sykes, eds., *Handbook of teaching and policy* (New York: Longman, 1983), 504, cit. apud Darling-Hammond. *The Flat World and Education*. 302.

[808] Puig *et al*., *Aprendizaje Servicio*, 223-224. Os autores indicam que se constrói como programa de ação social (desenvolve atitudes prossociais na cidadania, ativação das capacidades pessoais e cívicas para o bem comunitário), como uma filosofia educativa que enquadra

Pensamos que, no caso da legislação em vigor, a institucionalização da Pedagogia do Serviço para os ensinos básico e secundário cumpre os requisitos de desenvolvimento do sistema, a partir da Lei de Bases. A Pedagogia do Serviço é demasiado relevante e eficaz no cumprimento dos seus prossupostos para ficar entregue às boas vontades daqueles docentes que, com ou sem treino formal, já perseguem por si mesmos estas formas de educar, muitas vezes à margem ou em confronto displicente ou distraído com o texto legal. Para que se obtenham os resultados que a sociedade e a escola necessitam, e a investigação demonstrou, a sua implementação tem de ser «forte» e «profunda»: enquadrada pelas estratégias dos processos de inclusão e de **inovação**, que otimiza e reforça funcionalmente, e prevista nos projetos educativos, fomentada no trabalho de curricularização dos docentes, orientada por critérios claros e avaliada com rigor. Para tal, é necessário integrá-la na formação de professores e considerar o seu potencial também na avaliação interna e externa das escolas.

A importância desta «nova» pedagogia é significativa para uma ampla, organizada e multiforme inovação – cooperação de proximidade e pacificação, redução da competição, curricularização da escola, interdisciplinaridade, inclusão e empoderamento – e a gestação de novas territorialidades para as escolas/agrupamentos escolares, na relação e nas trocas com as comunidades de inserção. Também aproveita o desenvolvimento

---

o quadro de referência das políticas públicas progressistas (adquirir destrezas, pensamento crítico e atitudes de compromisso social na responsabilidade cívica, para construir comunidades justas e convivenciais) e como pedagogia (forma de educação prevista nas políticas públicas de educação que visam ensinar um *curriculum* através de aprendizagens experienciais incorporando reflexão e relações de reciprocidade. Sheffield, *Strong Community Service Learning*, 69-70, que também defende a necessidade da institucionalização/legitimação legal da aprendizagem do serviço, define como meios de reforma do sistema educativo, e da sociedade, as seguintes oportunidades desta pedagogia: dar aos alunos e às comunidades de estudantes maior liberdade (*freer rein*) tanto na escola-como-comunidade, como na comunidade que a rodeia; as escolas compreenderem-se como comunidades vitais recursos e recursos para as famílias e comunidades, «como construtores de civilizações e *não simples contempladores de civilização*»; os professores devem encontrar meios para imbuir os alunos de *sensibility* para com a comunidade e os seus – pequenos e grandes – problemas, «*problemas individualmente sentidos podem evoluir para a ação social para resolver os referidos problemas*»; o desenvolvimento daquilo que Robert Bellah definiu as «*hábitos* do coração», encorajando uma crítica abertura de mentalidades, deliberação comunal, participação refletida, e, «*acima de tudo, um sentimento de compaixão pelo "outro"*», sem o que uma comunidade não tem sustentação. Finalmente, que os problemas sentidos comummente sejam aliviados ou resolvidos razoavelmente, sem opressão da pessoa e da natureza, «*Uma compreensão mais gentil e suave do experimentalismo deve estar no centro dos empreendimentos académicos*. [...] Os alunos devem aprender que a marca da experiência humana é a emoção e que até a ciência tem um sabor subjetivo».

já dado à autonomia das escolas, que potencia funcionalmente, do mesmo modo que se integra na flexibilização dos currículos com uma oportunidade estruturada e a possibilidade de metas educativas relevantes e concretizáveis. E ainda reforça o papel dos pais como interlocutores mais empoderados, algo sempre longe das nossas escolas. Ou como sintetiza o Papa Francisco:

> Ao promover a **aprendizagem da cabeça, do coração e das mãos**, a educação intelectual e socioemocional, a transmissão dos valores e virtudes individuais e sociais, o ensino da cidadania engajada e solidária com a justiça, e a transmissão das competências e conhecimentos que formam os jovens para o mundo do trabalho e da sociedade, as famílias, as escolas e as instituições tornam-se veículos essenciais para o *empowerment* da próxima geração. Então sim, já não se fala de um pacto educacional quebrado. Este é o pacto![809]

Parece-nos, precisamente, que este Pacto, e a matriz educativa sugerida pelo projeto da misericórdia[810] e consubstanciada na Pedagogia do Serviço, corresponde ao compromisso assumido pelas políticas públicas de educação em Portugal também quanto ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, isto é, à consideração efetiva da diversidade e da complexidade, ao valor da liberdade, da responsabilidade, do trabalho, da consciência de si próprio, da inserção familiar e comunitária e na sociedade[811], sendo a referência para a organização do sistema educativo.

Como se pode analisar no Quadro 7, os resultados identificados por Furco (2004), quanto ao impacto dos projetos de aprendizagem do serviço, as complexas metas que se pretende atingir na formação, educação e instrução dos alunos, ao longo da escolaridade obrigatória, são beneficiadas pela adoção desta pedagogia, que promove o seu desenvolvimento

---

[809] Papa Francisco. *Discurso aos participantes no Seminário* «Education: the Global Compact», 7 de fevereiro de 2020.

[810] Como vimos, propor um «modo de agir», com quatro fases: chegar perto (acolher), pressentir a necessidade (discernir), responder concreta e individualmente (acompanhar) e promover a mudança, conversão e pertença (integrar); portanto, uma *Cultura do Encontro* que combata a indiferença face às assimetrias e desigualdades sociais e económicas, que não só resolva as situações de precariedade mais gritante e mais humilhante para os pobres e os desvalidos, mas seja capaz de referenciar com verdade as misérias do mundo, as feridas de tantos irmãos e irmãos *privados da própria dignidade*, abrindo à escuta do seu grito de ajuda e promovendo a proximidade e o cuidado, construindo a justiça e a paz.

[811] Oliveira Martins. «Prefácio», 6.

e aprofundamento. Também ao nível das «alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências»[812].

Campos de Desenvolvimento	**Referências estudadas** (Furco, 2004)	**Objetivos do PASEO**
Académico e competitivo dos alunos	Aumento do rendimento em testes estandardizados Maior desenvolvimento de conhecimentos conceptuais e competências Maior assistência, motivação face à escola e retenção Melhores notas Maior habilidade para analisar e sintetizar informação complexa	*Linguagem e textos*: Utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos *Informação e comunicação*: seleção, analise, produção e divulgação de produtos, de experiências e de conhecimento, em diferentes formatos *Raciocínio*: processos lógicos que permitem aceder à informação, interpretar experiências e produzir conhecimento, e resolução de problemas, processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões
Cívico, participação na comunidade e compromisso.	Maior compreensão da política e da atividade governamental Maior participação na comunidade e nas questões públicas Melhor exercício da cidadania e responsabilidade cidadã Maior consciência e compreensão das questões sociais Compromisso com o serviço da comunidade	*Bem-estar, saúde e ambiente*: promoção, criação e transformação da qualidade de vida do indivíduo e da sociedade

[812] Cf. Oliveira Martins. *Perfil*, 21-30.

Vocacional e profissional	Ampliação da consciência e das opções vocacionais Melhoria nas competências profissionais Maior compreensão da ética do trabalho Melhor preparação para o mundo do trabalho	*Sensibilidade estética e artística*: experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social; pelo domínio de processos técnicos e performativos envolvidos na criação artística, possibilitando o desenvolvimento de critérios estéticos para o juízo crítico e para o gosto, numa vivência cultural informada *Saber científico, técnico e tecnológico*: mobilização da compreensão de fenómenos científicos e técnicos e da sua aplicação para dar resposta aos desejos e necessidades humanos, com consciência das consequências éticas, sociais, económicas e ecológicas
Ético e moral, compreensão dos diferentes valores	Maior exposição a novos pontos de vista e perspetivas Mudanças positivas no julgamento ético Maior habilidade para tomar decisões independentes a respeito de questões morais	*Pensamento, Crítico e Criativo*: Crítico – observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis, através do desenho de algoritmos e de cenários que considerem várias opções, o estabelecimento de critérios de análise para tirar conclusões fundamentadas e proceder à avaliação de resultados. O processo de construção do pensamento ou da ação, pode implicar a revisão do racional desenhado; Criativo – gerar e aplicar novas ideias em contextos específicos, abordando as situações a partir de diferentes perspetivas, identificando soluções alternativas e estabelecendo novos cenários

Pessoal, autoconceito e perceção de competência	Ampliação das qualidades e competências para a liderança Maior autoestima Maior conhecimento de si mesmo Maior resiliência Maior empoderamento e eficácia pessoal	*Desenvolvimento pessoal e da autonomia*: desenvolvimento de confiança em si próprio, motivação para aprender, autorregulação, espírito de iniciativa e tomada de decisões fundamentadas, integração do pensamento, emoção e comportamento, para uma autonomia crescente *Consciência e domínio do corpo:* capacidade de compreender o corpo como um sistema integrado e de o utilizar de forma ajustada aos diferentes contextos
Social, capacidade para trabalhar com outras pessoas, em equipa	Maior camaradagem entre estudantes Maior habilidade para trabalhar em equipa e/ou com os outros Abandono de juízos pré-concebidos Melhoria na conduta pró-social	*Relacionamento interpessoal*: interação com os outros, em diferentes contextos sociais e emocionais, pelo reconhecimento, expressão e gestão das emoções, construção de relações, definição de objetivos e resposta a necessidades pessoais e sociais

Quadro 7 – Resultados da investigação indicados por Furco (2004) relativamente ao desenvolvimento de competências com a Aprendizagem Serviço face às competências definidas pelo PASEO

O documento operativo do Perfil destaca a associação dos conteúdos com «situações e experiências do quotidiano», diversificação metodológica, questionamento e integração de saberes, a adoção de metodologias cooperativas e projetuais, utilização crítica de fontes, possibilidade de escolha, confronto de perspetivas, resolução de problemas e tomada de decisão por parte dos alunos. Do mesmo modo, a criação de espaços de participação dos alunos e a valorização da sua iniciativa, mesmo na avaliação pedagógica.[813] Tais propósitos parecem coordenar-se perfeitamente – e potenciar-se, numa estrutura qualificada de intervenções – com a Pedagogia do Serviço nas suas diversas etapas de implementação, princípios organizativos e recursos de avaliação.

[813] Cf. Oliveira Martins. *Perfil*, 31-32.

Assim, no seguimento dos grandes propósitos da Lei de Bases do Sistema Educativo, no espírito da Constituição da República Portuguesa, e à luz da legislação em vigor, nomeadamente aos Decretos-Lei n.º 54 e n.º 55, de 2018[814], propomos que – e com o fundamento dado ao longo deste trabalho – seja estudada a inclusão, no quadro legal em vigor, da adoção da Pedagogia do Serviço como artefacto político-pedagógico capaz de favorecer as competências e os conhecimentos elencados no Perfil dos Alunos, assim como a prossecução das suas finalidades mais amplas. Esse **programa legislativo** deve considerar o potencial da Pedagogia do Serviço para a promoção da flexibilização curricular e como ferramenta de autonomização administrativa, assim como um incentivo e um instrumento que favoreça a avaliação formativa de alunos e de escolas.

Ao nível da autonomia administrativa e da avaliação externa, parece-nos que o grande potencial da Pedagogia do Serviço se encontra na efetiva relação com a comunidade, e a experiência dialógica, de partilha e de conhecimento mútuo que, se não se aproximar de uma democracia participativa, pelo menos se afasta da retórica da esquálida «representatividade» do meio no seio da comunidade escolar. Pensamos que, do mesmo modo, não empodera apenas os alunos, mas fortalece e dá voz aos professores, que encontram nos colegas e na comunidade as experiências de desenvolvimento humano e profissional que os incentivam a participar nas decisões tomadas a nível da escola.

Deste modo, num Ciclo Político de Inovação, necessária ao processo contínuo de Inclusão, a Pedagogia do Serviço, pela introdução de novas modalidades de trabalho, também pode obviar aos seis problemas e dilemas que Henriques *et al*. (2020) enumeram, a partir de Fullan & Hargreaves (2001): sobrecarga de trabalho docente (porque aumenta a motivação dos alunos e reduz a indisciplina, por exemplo), isolamento profissional (uma mais natural partilha do espaço e do tempo escolar, com uma finalidade concreta projetual, de resto, já suportada pela atual legislação), o pensamento de grupo (a alteração das relações institucionais com os alunos, colegas e a comunidade faculta um encontro entre os professores, numa linha cooperativa de interação e ajuda mútua), a competência não aproveitada e a negligência da incompetência (abre espaços de exploração

---

[814] Para uma abordagem das Políticas Públicas de Educação no período que decorre da Primavera Marcelista a 2018, ver Cristina Sá Carvalho. *A Perda da Inocência. Políticas Públicas de Educação (1986-2018)*. Lisboa: UCEditora, 2025, que inclui uma análise detalhada dos chamados «decretos gémeos».

e de liberdade aos docentes, nos quais a incompetência também aflora mais rapidamente e, pela sua mentalidade exploratória, pode ajudar a corrigir), a limitação do papel do professor (coloca-o no papel de construtor cultural, de intelectual interventivo, de personalidade transformadora das realidades sociais e materiais, muito para além da sala de aula). Quando adotada numa versão plena e forte, a Pedagogia do Serviço não se mostrou uma solução falhada nem pobre, também porque o fardo da mudança é partilhado com os alunos, com as famílias e com as comunidades.[815]

A Política Grande

> Muito embora se tenha dedicado, logo após a aprovação da LBSE, uma atenção prioritária à formação pessoal e social, à formação ética e de cidadania, à educação moral e religiosa, bem como ao desenvolvimento pessoal e social, tudo isso tem que ser hoje revisto, pois caiu em desuso esta área formativa, sendo patente o descuido com que este domínio disciplinar é atualmente encarado. Os alunos são pilares de valores sociais, cívicos, morais, os quais constituem domínios de formação absolutamente vitais para a coesão social, para o firme compromisso perante a esfera pública de interesses legítimos, para o surgimento de uma preocupação genuinamente multi e intercultural, para o respeito final, e escrupuloso, perante a sacralidade inerente a cada pessoa e em face do mistério ínsito em cada vida humana.[816]

E do ponto de vista da «política grande», a mensagem do Papa Francisco para adoção da misericórdia como estilo de vida, ensina-nos que governar é «*discernir as estradas da esperança*», é «identificar os percursos concretos para a centralidade do homem», «o centro e o coração das suas instituições», através de uma «escuta atenta e confiante das instâncias que provêm tanto dos indivíduos, como da sociedade e dos povos que compõe

---

[815] Susana Henriques, Marta Abelha, Filipa Seabra & Ana Mouraz. «Avaliação Externa das Escolas: e inovação educativa», in J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa, orgs. *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*. Porto: Porto Editora, 2020, 143-162, 147-148. As autoras citam M. Fullan & A. Hargreaves. *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola* (Porto: Porto Editora, 2001).

[816] Roberto Carneiro. «Audição de ex-ministros da educação», in José David Justino (dir.) *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspetiva*. Volume I. (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017), 51-69, 67.

a União». O seu desejo é resolver a grande cisão que existe hoje, na Europa e no mundo ocidental, entre o cidadão e a democracia, entre as famílias, as escolas e as instituições que a democracia criou, defende e a defendem, é garantir a centralidade daquilo que é central:

> Geração após geração, dia após dia, somos convidados a renovar a nossa fé. Somos convidados a viver a revolução da ternura [...] Somos convidados a «sair de casa», a ter os olhos e o coração abertos aos outros. A nossa revolução passa pela ternura, pela alegria que sempre se faz proximidade, que sempre se faz compaixão – que não é comiseração; é padecer com, para libertar – e leva a envolver-nos, para servir, na vida dos outros. A nossa fé faz-nos sair de casa e ir ao encontro dos outros para partilhar alegrias e sofrimentos, esperanças e frustrações. A nossa fé tira-nos de casa para visitar o doente, o recluso, quem chora e também quem sabe rir com quem ri, rejubilar com as alegrias dos vizinhos. [...] para acompanhar a vida, sustentar a esperança, ser sinal de unidade dum povo nobre e digno. [...] que saia de casa para lançar pontes, abater muros, semear reconciliação. [...] acompanhar todas as situações «grávidas» da nossa gente, comprometidos com a vida, a cultura, a sociedade, não nos escondendo mas caminhando com os nossos irmãos, todos juntos. Todos juntos, servindo, ajudando.[817]

---

[817] Papa Francisco. Homilia na Basílica Menor do Santuário da Virgem da Caridade do Cobre, Cuba (22 de setembro de 2015). Tal como depois escolheria como lema para a Jornada Mundial da Juventude que teve lugar em Lisboa «Maria levantou-se e saiu apressadamente» (Evangelho de Lucas da Bíblia cristã, capítulo 1, versículo 39), o Papa recorda que: «a dinâmica que o Senhor gera cada vez que nos visita: faz-nos sair de casa. São imagens que somos convidados repetidas vezes a contemplar. A presença de Deus na nossa vida nunca nos deixa tranquilos, sempre nos impele a mover-nos. Quando Deus visita, sempre nos tira para fora de casa: visitados para visitar, encontrados para encontrar, amados para amar. [...] O Evangelho diz-nos que Maria partiu apressada, com passo lento, mas constante, passos que sabem aonde vão; passos que não correm para "chegar" rapidamente nem vão demasiado lento como se nunca quisessem "chegar". Nem agitada nem dormente, Maria vai com pressa fazer companhia a sua prima que ficou grávida em idade avançada. Maria, a primeira discípula, visitada saiu para visitar. E, desde aquele primeiro dia, foi sempre a sua característica peculiar. Foi a mulher que visitou tantos homens e mulheres, crianças e idosos, jovens. Soube visitar e acompanhar nas dramáticas gestações de muitos dos nossos povos; protegeu a luta de todos os que sofreram para defender os direitos dos seus filhos.» A urgência da resposta vivida no «apressadamente» é uma chamada de atenção para a urgência do tempo presente, das suas muitas necessidades, das quais, a crise ecológica e humana, a guerra, a finaceirização da economia, a extrema concentração da riqueza e os seus resultados catastróficos para as classes médias e as populações mais vulneráveis, os efeitos que todos estes desastrosos processos têm na vida dos jovens, as enormes dificuldades da diplomacia e o constante ataque a que estão submetidas as organizações multilaterais orientadas para a

A Pedagogia/aprendizagem pelo/do Serviço contém em si as dinâmicas de transformação da escola, do trabalho e do perfil dos professores, dos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e, até, dos mecanismos de avaliação pedagógica e interna e externa das escolas, que criam as estruturas de proximidade, diálogo, reconciliação e experiência que uma lógica política de Misericórdia motiva para a nossa vida comum e para a vida justa e democrática que é necessária à paz e ao desenvolvimento. À luz da **Amizade Social,** nenhum projeto político e educativo pode melhor construí-la do que a Cultura do Encontro, subjacente à **Pedagogia do Serviço**: John Dewey e Jerome Bruner, que nos acompanharam neste percurso, estamos certas, não desejariam mais nem melhor: de facto, com estas ou outras designações, este é também o seu legado, um legado de dedicação cívica e intelectual aos «últimos» para os trazer para o lugar que lhes é devido, no coração das sociedades, das políticas e da educação.

Trata-se de uma realidade de abertura respeitosa à diversidade, de progresso substancial e meta para a inclusão plena e o direito à educação e ao desenvolvimento de todas as potencialidades de cada pessoa/cidadão, com o seu novo nome, de **Amizade Social** – uma **fraternidade próxima, tocante e tocada, emotiva e emocionada** – quotidianamente reconcretizada, devolvendo aos mais pequenos, aos mais pobres, aos mais fracos, aos menos dotados para a ação e a intervenção nas sociedades amplamente competitivas de hoje, o seu lugar central, no **processo de construção da Cultura do Encontro**, a única capaz de, verdadeiramente, garantir que, pessoas e sociedades, terão um Futuro. Para o Papa Francisco, esse futuro chama-se «Esperança»:

> *A esperança, um caminho feito de memória e discernimento*. **A esperança é a virtude daquele que está a caminho e se dirige para algum lugar**. Assim, não se trata de um simples caminhar pelo prazer de caminhar, mas tem um fim, uma meta, que é o que lhe dá sentido e ilumina o caminho. Ao mesmo tempo, a esperança alimenta-se da memória, abrange com o seu olhar não só o futuro, mas também o passado e o

---

promoção da concórdia entre povos e entre países. «Perante uma necessidade concreta e urgente, é preciso agir apressadamente. No mundo, quantas pessoas esperam uma visita de alguém que cuide delas! Quantos idosos, doentes, presos, refugiados precisam do nosso olhar compassivo, da nossa visita, de um irmão ou uma irmã que ultrapasse as barreiras da indiferença!».

presente. *Para caminhar na vida, além de saber para onde queremos ir, é importante saber também quem somos e donde vimos*. Uma pessoa ou um povo, que não tem memória e cancela o seu passado, corre o risco de perder a sua identidade e arruinar o seu futuro. Por isso, é necessária a memória daquilo que somos, daquilo que constitui o nosso património espiritual e moral. [...] E é preciso também o discernimento, porque *é essencial abrir-se à realidade e saber lê-la sem medo nem preconceitos*. Não servem as leituras parciais ou ideológicas, que deformam a realidade para caber nos nossos pequenos esquemas preconcebidos, provocando sempre desilusão e desespero. Discernimento e memória, porque o discernimento não é cego, mas realiza-se sobre a base de sólidos critérios éticos, morais, que ajudam a discernir o que é bom e justo.

A esperança, um caminho feito em companhia. Diz um provérbio africano: «Se quiseres ir depressa, vai sozinho; se quiseres ir longe, vai acompanhado». O isolamento ou o fechamento em si mesmo nunca gera esperança; pelo contrário, a proximidade e o encontro com o outro, sim. **Sozinhos, não chegamos a lado nenhum**. E, com a exclusão, não se constrói um futuro para ninguém, nem sequer para si próprio. Um caminho de esperança exige uma cultura do encontro, do diálogo, que supere os contrastes e o confronto estéril. Para isso, é fundamental considerar as diferenças no modo de pensar, não como um risco, mas como uma riqueza e um fator de crescimento. O mundo precisa desta cultura do encontro, precisa de jovens que queiram conhecer-se, que queiram amar-se, que queiram caminhar juntos e construir um país [...].

A esperança, um caminho solidário. **A cultura do encontro deve levar, naturalmente, a uma cultura da solidariedade**. [...] como força que ajuda a superar qualquer obstáculo. Com efeito, **se não houver solidariedade, não há futuro para nenhum país**. Acima de qualquer outra consideração ou interesse, *tem de estar a preocupação concreta e real pelo ser humano*, que tanto pode ser meu amigo, meu companheiro, como alguém que pensa diferente, que tem as suas ideias, mas que é tão humano [...] como eu mesmo. Não basta a simples tolerância; é preciso ir mais longe passando duma atitude suspeitosa e defensiva para outra feita de *acolhimento, colaboração, serviço concreto e ajuda eficaz*. Não

tenhais medo da solidariedade, do serviço, de dar a mão ao outro, para que ninguém fique fora do caminho.[818]

Quais são as «pressas» que vos movem, queridos jovens? **O que é que vos faz sentir de tal maneira a premência de vos moverdes que não conseguis ficar parados?** Há muitos que, impressionados por realidades como a pandemia, a guerra, a migração forçada, a pobreza, a violência, as calamidades climáticas, se interrogam: Porque é que me acontece isto? Porquê precisamente a mim? Porquê agora? Mas a pergunta central da nossa existência é esta: ***Para quem* sou eu?**
[...] é tempo de voltar a partir apressadamente para encontros concretos, para um real acolhimento de quem é diferente de nós [...] Só assim superaremos as distâncias entre gerações, entre classes sociais, entre etnias, entre grupos e categorias de todo o género, e superaremos também as guerras. Os jovens são sempre a esperança duma nova unidade para a humanidade fragmentada e dividida. [...] reencontraremos juntos a alegria do abraço fraterno entre os povos e entre as gerações, o abraço da reconciliação e da paz, o abraço duma nova fraternidade missionária! Que o Espírito Santo acenda nos vossos corações o desejo de vos levantardes e a alegria de caminhardes todos juntos, em estilo sinodal, abandonando falsas fronteiras. **O tempo de nos levantarmos é agora. Levantemo-nos apressadamente!**[819]

---

[818] Naturalmente o Papa recorda veementemente que, para os crentes cristãos: «Este caminho da vida é iluminado por uma esperança mais alta: a que nos vem da fé em Cristo. Ele fez-Se nosso companheiro de viagem, e não só nos anima, mas acompanha-nos, permanece ao nosso lado e estende-nos a sua mão de amigo. Ele, o Filho de Deus, quis fazer-Se um como nós, para percorrer também o nosso caminho. A fé na sua presença, no seu amor e amizade acende e ilumina todas as nossas esperanças e sonhos. Com Ele, aprendemos a discernir a realidade, a viver o encontro, a servir os outros e a caminhar na solidariedade.» Papa Francisco. *Saudação aos jovens no Centro Cultural Padre Félix Varela*, Havana (20 de setembro de 2015). Sublinhado nosso.

[819] Papa Francisco. *Mensagem para a XXXVII Jornada Mundial da Juventude 2022-2023* (15 de agosto de 2022). Cita Francisco, Exortação Apostólica Pós-sinodal *Christus vivit*, 286.

Bibliografia

Abbagnano, N. & A. Visalberghi. *Historia de la pedagogia*. Madrid: Fondo de cultura económica, S.A., 1957/1992.

Abrami, Philip C. *et al*., Strategies for teaching students to think critically: A meta-analisis. *Review of Educational Research*, 85 (2015), 275-314.

Ainscow, M., G. Porter & M. Wang. *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: IIE, 1997.

Ainscow, M., «Educação para todos: torná-la uma realidade». In *Caminhos para as Escolas Inclusivas*, ed. G. Porter & M. Wang, 11-31. Lisboa: IIE, 1997.

Ainscow, M., «Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos». In VVAA, *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela vasca inclusiva*. Actas del Congreso Guztientzko Eskola. Donostia-San Sebastián, 29, 30 y 31 de octubre 2003, Vitoria-Gateiz: Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 2005. 22-04-2021.

Airasian, P. «Classroom assessment», in L. Anderson, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Columbia: Pergamon, Elsevier, 1995, 290-294.

Allport, Gordon. *The Nature of Prejudice*. Reading, MA: Assison-Wesley, 1954.

Anderson, L. ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Columbia: Pergamon, Elsevier, 1995.

Antón, J. M. & A. Ros. *Educación emancipadora y global. Hacía un reenfoque de la educación*. Torremolinos: III Congreso Estatal de Movimiento de Renovación Pedagógica, 1996.

Antón, J. M. *Acción educativa como acción transformadora*. Barcelona: Entrepueblos, 1998.

Antunes, Manuel. Paideia : *Educação e Sociedade*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

Apple, Michael. *Ideology and Curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Apple, Michael. *Education and Power*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1982.

Apple, Michael W. & J. A. Beane, *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata, 1997.

Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

Ausubel, David. *Educational Psychology – A Cognitive View*. New York: Holt, Reinhart and Winston, Inc, 1978.

Azevedo, Joaquim & F. Jacinto, orgs. *O ensino profissional: analisar o passado e olhar o futuro*, ed. J. Azevedo Porto: Universidade Católica – FEP, 2009.

Azevedo, José Maria. *Avaliação das Escolas: Fundamentar Modelos e Operacionalizar Processos*. 2005. https://www.cnedu.pt/content/antigo/files/pub/AvaliacaoEscolas/4-Estudo.pdf.

Azevedo, José Maria. «Notas para o terceiro ciclo de avaliação». In Avaliação Externa das Escolas, ed. José David Justino, 230-238. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.https://www.cnedu.pt/content/edicoes/seminarios_e_coloquios/LIVROCNE_AVALIA%C3%87%C3%83O_EXTERNA_DAS_ESCOLAS.pdf.

Ball, Stephen John. «Education Market, Choice and Social Class: the Market as a Class Strategy in the UK and the USA». *British Journal of Sociology of Education* 14, n.º 1 (1993), 3-19.

Ball, Stephen J. «Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy». *Comparative Education* 4, n.º 2 (1998): 119-130.

Ball, Stephen J. «The teacher's soul and the terrors of performativity». *Journal of Education Policy* 18, n.º 2 (2003): 215-228.

Ball, Stephen John. *Education Policy and Social Class. The Selected Works of Stephen J. Ball*. London: Routledge & Taylor and Francis Group, 2006.

Ball, Stephen John. *The Education Debate. Policy and Politics in the Twenty-First Century*. Bristol: The Policy Press – University of Bristol, 2013.

Ball, Stephen John. «Commercializing education: profiting from reform», *Journal of Educational Policy* 33, n.º 5 (2018): 587-589.

Barber, Benjamin. *An Aristocracy of Everyone: The Politics of Education and the Future of America*. New York: Ballantine Books, 1992.

Barber, Benjamin. «Neither Leaders nor Followers: Citizenship under Strong Democracy». In *Education for democracy*, ed. Richard M. Battistoni, 169-176. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.

Barber, Benjamin. «The Reconstruction of Rights». In *Education for democracy*, ed. Richard M. Battistoni, 341-348. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.

Barber, Benjamin. «The Civic Mission of the University». In *Education for democracy*, ed. Richard M. Battistoni, 470-475. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.

Barber, Benjamin. «Jihad vs. McWorld». In *Education for democracy*, ed. Richard M. Battistoni, 588-594. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.

Barber, Benjamin. «Why Interdependence? (Understanding Interdependence Day)». In *Education for democracy*, ed. Richard M. Battistoni, 595-600. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.

Barber, Benjamin *et al. Democratic Theory and Civic Measurement: A Report on the Measuring Citizenship Project*. Denver: Campus Compact, 1999.

Barber, Benjamin & Richard M. Battistoni. «A Season of Service: Introducing Service Learning into the Liberal Arts Curriculum». *PS: Political Science and Politics 26*, n.º 3 (1993): 235–240.

Barber, Benjamin & Richard M. Battistoni. *Education for democracy*. Dubuque: Kendall Hunt Publishing Company, 2011.

Barroso, João «Fazer da escola um projeto», in Rui Canário, org., *Inovação e Projeto Educativo de Escola* Lisboa: EDUCA, 1992, 19-55.

Barroso, João, org., *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA, 2003.

Barroso, «Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada», in João Barroso, org., *A Escola Pública – Regulação, desregulação e privatização*. Porto: ASA, 2003, 19-48.

Bartlett, Tara & Daniel Schugurensky, «Deschooling Society 50 Years Later: Revisiting Ivan Illich in the Era of Covid-19», *Siphysus Journal of Education* 8, 03 (2020) 65-84.

Batllé, Roser. *El Aprendizaje-Servicio en España: el contagio de una revolución pedagógica necesaria*. Madrid: PPC-Editorial, 2013.

Battistoni, Richard. *Public Schooling and the Education of Democratic Citizens*. Jackson: University Press of Mississippi, 1985.

Battistoni, Richard. «Service-Learning in a Democratic Society: Essential Practices for K-12 Programs». In *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, ed. Rahima Wade, 131-141. New York: State University of New York Press, 1997.

Bauman, Zygmund. *Tiempos Líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*. Barcelona: Tusquets Editores, 2007.

Bauman, Zygmund. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa, 2007.

Bauman, Zygmunt. *La Sociedad Individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2012.

Bauman, Zygmund. *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós, 2013.

Beane, J. A. *La integración del curriculum*. Madrid: Morata/Ministério de Educación Y Ciencia, 2005.

Bearison, D. J. «New directions in Studies of Social Interaction and Cognitive Growth», in Felicisima C. Serafica, ed., *Social-Cognitive Development in Context*. London: Psychology Press, 1982, 199-221.

Benavente, Ana *et al.*, *Do outro lado da escola*. Lisboa: Editorial Teorema, 1987/1992.

Berger, P. L. & T. Luckman, *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. London: Penguin Books, 1991.

Berman, Paul. «Educational change: An Implementation paradigm». In R. Lehming & M. Kane, eds., *Improving schools: Using what we know*, 253-286. Beverley Hills, CA: Sage, 1981.

Bernstein, Bernard. *Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language*. London: Routlegde & Kegan Paul, 1971.

Bertananffy, L. V. «An outline of general system theory», *British Journal for the Philosophy of Science* 1(2) (1950), 134-165.

Bertrand, Yves & Paul Valois. «John Dewey», in Jean Houssaye, dir., *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis*. Paris: Éditions Fabert, 2013, 311-326.

Bidwell, Charles. «Varieties of Institutional Theory: Traditions and Prospects for Educational Research». In *The New Institutionalism in Education*, ed. Heinz-Dieter Meyer & Brian Rowan, 2-13. New York: State University of New York, 2006.

Biesta, Gert & R. Lawry «From teaching citizenship to learning democracy: Overcoming individualism in research, policy and practice». *Cambridge Journal of Education*, n.º 36 (2006): 63-79.

Bigotte Chorão, M. «Equidade», in *Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, 2. Lisboa: Verbo, 1999, 918- 927.

Black, Paul & Dylan William. «Assessment and classroom learning». *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice* 5 (2006): 7-74.

Blais, Marie Claude, Marcel Gauchet & Dominique Ottavi. *Pour une Philosophie politique de l'éducation*. Paris: Librairie Arthème Fayard/Pluriel, 2013.

Blau, Peter Michael & W. R. Scott. *Formal Organizations: A Comparative Approach*. San Francisco: Chandler Publishing Co., 1962.

Black, Paul & Wiliam, Dylan (1998) «Assessment and Classroom Learning», *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74.

Block, J.H. & K. Hazelip, «Teacher's Beliefs and Belief Systems», in L. Anderson, ed., *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Columbia: Pergamon, Elsevier, 1995, 25-28.

Bolívar, Antonio. *Como mejorar los centros educativos*. Barcelona: Síntesis, 1999.

Bolívar, Antonio. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla, 2000.

Bourdieu, Pierre. «L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture», *Revue Française de Sociologie*, VII, (1966), 325-347.

Bowen, Glenn A. *Reflection models and methods for service learning:* A *faculty handbook and resource guide*. Cullowhee, NC: Service Learning Department, Western Carolina University, 2007.

Bowers-Sipe, Rebecca. «Academic Service Learning; More Than Just "Doing Times"», *English Journal*, *90*, 5 (2001), 33-38.

Bowman, Nicholas. «Promoting participation in a diverse democracy: A meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement». *Review of Educational Research*, n.º 81 (2011): 29-68.

Bradenberger, Jay. «College, Character, and Social Responsibility. Moral Learning through Experience». In *Character Psychology and Character Education*, ed. Daniel K. Lapsley, F. Clark Power, 305-334. Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 2005.

Bringle, Robert G. & Julie A. Hatcher. «A Service-Learning Curriculum for Faculty». *The Michigan Journal of Community Service-Learning.* 2 (1995): 112--122.

Bringle, Robert, J. Hatcher & R. MacIntosh. «Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity». *Michigan Journal of Community Service Learning*, n.º 3 (2006): 5-15.

Bringle, Robert G. & K. S. Steinberg. «Educating for informed community involvement», *American Journal of Community Psychology*, n.º 46 (2010): 428-441.

Bringle, Robert, *et al*., «Designing programs with a purpose: To promote civic engagement for life». *Journal of Academic Ethics*, n.º 9 (2011): 149-164.

Bringle, Robert, *et al*., «Pedagogies and civic programs to develop competencies for democratic culture and civic learning outcomes». *Bordón*, n.º 71 (2019): 27-43.

Bringle, Robert G. & Patti H. Clayton. «Civic Learning. A *Sine Qua Non* of Service Learning». *Front. Educ.*, 2021.6:606443. doi: 10.3389/feduc.2021.60644

Brophy, Jere E. & Thomas L. Good. *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1974.

Bruner, Jerome Seymour. *A Man: A Course of Study*. Washington, DC: National Science Foundation, 1965.

Bruner, Jerome Seymour. *In Search of Mind*. New York: Harper & Row, 1983.

Bruner, Jerome S. *Actos de Significado*. Lisboa: Edições 70, 1990.

Bruner, Jerome Seymour. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 1996.

Bruner, Jerome Seymour. *O Processo da Educação.* Lisboa: Edições 70, 1998.

Bruner, Jerome Seymour. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass: The Belknap Press of Harvard University Press, 1966.

Bruner, Jerome Seymour. *Para uma Teoria da Educação.* Lisboa: Relógio d'Água, 1966/1999.

Bruner, Jerome Seymor. «Jerome Bruner's seminal book on education celebrated at 50th anniversary event», *New York University School of Law News*. https://www.law.nyu.edu/news/BRUNER_ANNIVERSARY_EVENT.

Burgelin, Pierre. «Introduction» et Notes à Émile, *Oeuvres Completes* IV, CXXXIX.

Burke, Peter. *Common Knowledges*. Barcelona: CCCB, 2013.

Burnett, N. «The Delors Report: A guide towards education for All», *European Journal of Education*, vol. 43, no. 2 (2008), 181-187.

Cabral, Ruben. «Igualdade», in *Polis. Enciclopédia Verbo da Sociedade e do Estado*, 3. Lisboa: Verbo, 1999, 402-403.

Cabrera, Flor. «Hacía uma nueva concepción de la ciudanía en la sociedad multicultural». In *Identidad y Ciudadanía: un reto a la Educación Intercultural*, coord. M. Bartolomé, 68-92. Madrid: Nárcea, 2000.

Cairn, R.W. & J.C. Kielsmeier. *Growing hope: A sourcebook integrating youth service into school curriculum*. Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991.

Canário, Rui, org., *Inovação e Projeto Educativo de Escola* Lisboa: EDUCA, 1992.

Canário, Rui. «Eco: um processo estratégico de mudança», in R. D'Espiney, R. Canário, *Uma escola em mudança com uma comunidade*. Lisboa: IIE, 1994.

Carneiro, Roberto. Audição de ex-ministros da educação, in José David Justino (dir.) *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspetiva*. Volume I, 51-69. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

Carnoy, Martin. *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir*. Paris: UNESCO/IIEP, 1999.

Carvalho, Cristina Sá. «Metas educativas e avaliação pedagógica – 1ª parte». *Pastoral Catequética*, 8 (2007): 149-181.

Carvalho, Cristina Sá. «Metas educativas e avaliação pedagógica – 2ª parte». *Pastoral Catequética*, 9 (2007): 155-201.

Carvalho, Cristina Sá. «Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação». *Pastoral Catequética*, 41 (2018): 49-118.

Carvalho, Cristina Sá. «O Serviço como Pedagogia: Uma Experiência de Desenvolvimento Moral e Educação para a Cidadania para o Ensino Básico e Secundário», in *Educação, Justiça e Direitos Humanos: Num Mundo Em Transformação*, ed. Carlos V. Estêvão, *et al*., Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education 4. Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2023, 277-298.

Carvalho, Cristina Sá. «Democratizar a Sociedade: o Potencial Transformador da Pedagogia do Serviço na Escola Básica e Secundária», in *A Boa Educação na Escola: Perspetivas, Práticas e Desafios. Livro de Atas*., ed. Álvaro Almeida Santos *et al*., Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2024, 38-43.

Carvalho, Cristina Sá. «Integridade e formação para a liderança», in *"Eu vim de longe... eu vou p'ra longe". 50 anos de educação em democracia. Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação*, ed. Departamento de Ciências Sociais da Educação, Instituto de Educação da Universidade do Minho, 2025, 26-41.

Carvalho, Cristina Sá. «Formar os Professores para um Estilo Transformativo de Educação para a Paz», in *Educação e Cultura de Paz: Memória, Verdade e Perdão*, ed. Carlos V. Estêvão *et al*., Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education 5 Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2025, 211–252.

Carvalho, Cristina Sá. *A Perda da Inocência. Políticas Públicas de Educação (1986--2018)*. Lisboa: UCEditora, 2025.

Caskey, F. «A Rationale for service-learning: Outcomes for students, school and community». In *Growing hope: A sourcebook integrating youth service into school curriculum*. ed. R.W. Cairn & J.C. Kielsmeier. Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991.

Cazden, Courtney. *Classroom discourse*. Portsmouth, NH, Heinemann, 1986.

Celio, Christine, J. Durlak & A. Dymnicki. «A meta-analysis of the impact of service-learning on students». *Journal of Experiential Education*, n.º 34 (2011): 164-18.

Cervantes, Azucena Ocho, Luís Manuel Pérez Galván & José Juan Salinas, «El aprendizaje-servicio (APS) como práctica expansiva y transformadora», *Revista Iberoamericana de Educación*, 76, (2018), 15-34 – OEI/CAEU

Chauveau, Gérard. *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*. Paris: Retz, 1997.

Chi, Bernardette. *Service-Learning as «Citizenship Education», The Promise and the Puzzles*. 9-13. Washington, DC: Corporation for National Service, 2000.

Childs, Arthur J. *American pragmatism and education: An interpretation and criticism*. New York: Henry Holt, 1956.

Cleary, C. & D.E. Benson. «The Service Integration Project: Institutionalizing University Service Learning». *The Journal of Experiential Education*, n.º 21 (1998): 124-129.

Coombs, Philip H. *The World Educational Crisis: A Systems Analysis*. Oxford: University Press, 1968.

Cooper, H. & T. Good, *Pygmalion grows up: Studies in the expectation communication process*. New York: Longman, 1983.

Conway, J. M., E. L. Amel & D. P. Gerwien. «Teaching and learning in the social context: A meta-analysis of service learning's effects on academic, personal, social, and citizenship outcomes». *Teaching of Psychology*, n.º 36 (2009): 233-245.

Coq, Guy. *La démocratie rend-elle l'éducation impossible?* Paris: Saint-Maur: Parole et Silence, 1999.

Counts, George. *Dare the School Build a New Social Order?*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1932/1978.

Counts, George C. *Education and the Foundations of Human Freedom*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1962.

Costa, João. «Prefácio», in José Augusto Pacheco, *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

Creemers, Bert. The School Effectiveness Knowledge Base. In D. Reynolds, *et al.*, *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge, 1996.

Damon, William. «The nature of social-cognitive change in the developing child», in W.S. Overton, ed., *The Relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1983, 103-141.

Damon, William. *The Moral Child: Nurturing children's natural moral growth*. New York: The Free Press, 1990.

Damon, William. *Bringing a New Era in Character Education*. Washington, DC: Stanford University, Hoover Institution Press Publication, 2002.

Darling-Hammond, L. *The Flat World and Education. How America's Commitment to Equity Will Determine Our Future*. New York: Teachers College Press, 2010.

Datnow, Amanda & Vicki Park, «Conceptualizing implementation: Large-scale reform in a era of complexity». In G. Sykes & D. Plant, 348-361 eds., *AERA*

Handbook on Educational Policy Research. Washington, DC: American Educational Research Association, 2009.

Decroly, O. & G. Boom, *Initiation générale aux idées decrolyennes et essai d'application dans l'enseignement primaire*. Bruxelles: Uccle, 1937.

Delors, Jacques, org., *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Comission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO, 1996.

Derouet, Jean-Louis. *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?*. Paris: Éditions Métailié, 1992/2005.

Desmurget, Michel. *La Fabrique du Crétin Digital*. Paris: Éditions du Seuil, 2019.

Dominicé, Pierre. *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Éditions L'Harmattan, 1990.

Dewey, John. «The Theory of Emotion II: The Significance of Emotions», *Psychological Review*, 2,1 (1895): 13-32.

Dewey, John. *My Pedagogic Creed*. E.L. Kellogg & CO.: New York, 1897.

Dewey, John. *The School and the Society. Being Three Lectures*, 19-44. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010.

Dewey, John. «The School and Social Progress». In *The School and the Society. Being Three Lectures*, 19-44. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010.

Dewey, John. «The School and the Life of the Child», in *The School and the Society. Beeing Three Lectures*, 47-73. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010.

Dewey, John. «Waste in Education», in *The School and the Society. Being Three Lectures*, 77-110. Mansfield Center: Martino Publishing, 1898/2010.

Dewey, John. *Democracy and education*. New York: Macmillan, 1916.

Dewey, John. «Philosophy and the Social Order», in J. Ratner, ed., C*haracter and events. Popular essays in social and political philosophy* (vol. II, 435-442). New York: Henry Holt, 1927/1929.

Dewey, John. *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in Educative Process*. Boston, MA: Heath, 1933.

Dewey, John. *Experience and Education*. New York: Collier Books, 1938.

Dewey, John. «Creative Democracy: The Task Before Us», in *John Dewey and the Promise of America, Progressive*, Education Booklet No. 1. Columbus, OH: American Education Press, 1939.

Dewey, John. «The schools and social preparedness», in Joseph Ratner, ed., *Education Today by John Dewey*. New York: Putnam' Sons, 1922/1940, 101-105.

Dewey, John. «Individuality, equality, and superiority», in Joseph Ratner, ed., *Education Today by John Dewey*. New York: Putnam' Sons, 1922/1940, 171- 177.

Dumont, Hanna, David Istance & Francisco Benavides, eds., *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice. Practitioner Guide from the Innovative Environments Project* (Paris: OECD, Centre for Educational Research and Innovation, 2012.

Duran, Patrice. *Penser l'action publique*. Paris: Librairie générale de droit et de jurisprudence, 2010.

Durut-Bellat, Marie & Denis Meuret, «Nouvelles formes de régulation dans les systèmes éducatifs étrangers: autonomie et choix des établissements scolaires», *Revue Française de Pédagogie*, 135 (2001), 173-221.

Draxler, A. «A World of Reports?» *Norrag News*, no. 43 (2010), 32-35.

Engestrom, Y., R. Engestrom & K. Merja, «Polycontextuality and Boundary Crossing in Expert Cognition: Learning and Problem Solving in Complex Work Activities», *Learning and Instruction*, 4 (1995), 319-336.

Erikson, Erik. *Childhood and Society*. London: Vintage, 1950.

Etzioni, A. *A Comparative Analysis of Complex Organizations. On Power, Involvement and Their Correlates*. Glencoe: The Free Press, 1961/1964.

Eyler, Janet. «Creating Your Reflection Map». *New Directions for Higher Education*, n.º 114 (2001): 35-42.

Eyler, Janet. «Reflection: Linking Service and Learning – Linking Students and Communities». *Journal of Social Issues*, 58, n.º 3, (2002): 517-534.

Eyler, Janet & Dwight Giles Jr., *Where's the Learning in Service-Learning?*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.

Eyler, Janet, Dwight. E. Giles Jr. & A. Schmiede. *A practitioner's guide to reflection* in *service-learning: Student voices and reflections*. Nashville: Vanderbilt University, 1996.

Eyler, Janet, Dwight Giles Jr., Christine M. Stenson & Charlene J. Gray. *At a Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Comunnities, 1993-2000*: Third Edition. Vanderbilt University, 2001.

Feu, Madalena. *Contributos para uma explicitação dos critérios de avaliação* (Lisboa: ISPA, 1987), monografia de fim de curso.

Fernandes, António Sousa. «A Problemática Social da Educação Escolar». In *A Construção Social da Educação Escolar*, 48-60. Col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino, Edições ASA/Clube do Professor, Rio Tinto, 1991.

Fernandes, Domingos. «Avaliação das Aprendizagens: Uma Agenda, Muitos Desafios». Lisboa: Texto Editora, 2004.

Fernandes, Domingos. «Avaliação das Aprendizagens: Reflectir, Agir e Transformar». In *Livro do 3.º Congresso Internacional Sobre Avaliação na Educação*, ed. Futuro Congressos e Eventos, 65-78. Curitiba: Futuro Eventos, 2005.

Fernandes, Domingos. «Para uma teoria da avaliação formativa». *Revista Portuguesa de Educação*, n.º 19 (2006): 21-50.

Fernandes, Domingos. «Avaliação das Aprendizagens e Políticas Educativas: O Difícil Percurso da Inclusão e da Melhoria». In *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*, Vol. I: *A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, org. Maria de Lurdes Rodrigues, 231-268. Coimbra: Almedina, 2014.

Fernandes, Domingos. «Avaliações externas e melhoria das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível». In: *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens*, dir. José David Justino, 21-49. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2014.

Fernandes, Domingos & A. Gaspar. «Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens (2001-2010): uma síntese de teses de doutoramento». In *ATAS do VI Encontro do CIED – I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos*, orgs. C. Tomás & C. Gonçalves, 339-414. Lisboa: CIEE, ESSE Lisboa, 2014.

Fernandes, Domingos. «Avaliação Pedagógica, Currículo e Pedagogia: contributos para uma discussão...» *Revista de Estudos Curriculares* 2, n.º 11(2020): 72-84.

Flanagan, Constance A. & Brian D. Christens, ed., *Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge*. New Directions for Child and Adolescent Development, Number 134. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

Flanagan, C. A. & B. D. Christens, «Youth civic development: Historical Context and Emerging Issues», in C. A. Flanagan & B. D. Christens, eds., «Youth Civic Development: Work at the Cutting Edge», *New Directions for Child and Adolescent Development*, 134 (2011), 1–9.

Flanagan, O. *Varieties of Moral Personality: Ethics and Psychological Realism* Cambridge, MA: Harvard University Press, 199.

Flor, Ana Margarida Almeida, «Avaliação portefólio: "Receita de uma sopa de pedra"». *Pastoral Catequética*, *Pastoral Catequética*, 8 (2007): 111-125.

Fernández-Miranda, Torquato. «Pedagogía y Política». *Revista de estúdios políticos*. n.º 17-18 (1944), 582-588.

Ferrière, Adolphe. *L'École active*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1946.

Freinet, Celestin. *La méthode naturelle*. 3 v. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1968-69.

Freire, Paulo. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Editôra Paz e Terra Lda., 1967.

Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Editôra Paz e Terra Lda., 1970.

Fullan, Michael. *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press, 1991.

Furco, Andrew. Research Notes, *National Experiential Education Quarterly*, 1999.

Furco, Andrew. «Is Service-Learning really Better Than Community Service?: a Study of High school Service Program Outcomes». In *Service-Learning: The Essence of the pedagogy*. Ed. A. Furco & S.H. Billig, 23-50. Greenwich, CN: Information Age Publishing, 2001.

Furco, Andrew. «Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio». In *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latino-americanos, Actas del 7mo. Seminario Internacional – Aprendizaje y Servicio Solidario*, 19-26. Buenos Aires, 6/7-10-2004.

Furco, Andrew. «Experiential education as a pedagogy of engagement». Paper presented for the National Society for Experiential Education, Seattle, Washington, 2007.

Furco, Andrew. «The community as a resource for learning: an analysis of academic service-learning in primary and secondary education». In *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, ed. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, 227-249, 230. Paris: OECD, 2010.

Furco, Andrew. «A Research Agenda for K-12 School-based Service-Learning: Academic Achievement and School Success», *International Journal for Research on Service-Learning & Community Engagement*, n.º 1 (2013): 11-22.

Furco, A. & S.H. Billig, eds., *Service-Learning: The Essence of the pedagogy*. Greenwich, CN: Information Age Publishing, 2002.

Furco, Andrew & Susan Root. «Research Demonstrates the Value of Service Learning». *Phi Delta Kappan*, n.º 91, (2010): 16-20.

Gallardo, Rafael Mendía. «El Aprendizaje-Servicio como una estrategia inclusiva para superar las barreras al aprendizaje y la participación». *Revista Educación Inclusiva*, n.º 5 (2012): 71-82.

Rincón-Gallardo, Santiago. «In the Pursuit of Freedom and Social Justice: Four Theses to Reshape Educational Change». In Helen J. Malone, Santiago Rincón-Gallardo & Kristin Kew, eds., 17-33, *Future Directions of Educational Change. Social Justice, Professional Capital and Systems Change*. London: Routledge, 2017.

García, Mayca García & Manuel J. Cotrina García. «Aprendizaje y Servicio: uma herramienta pedagógica inclusiva para "vivir" la transformación en el marco de la formación inicial del profesorado». In *Innovación educativa: más allá de la ficción*, coord. Manuel Fernández Navas & Noelia Alcaraz Salarirche, 175-187. Madrid: Pirámide, 2017.

Garman, Brian. (1995) «Civic Education through Service Learning». ERIC Digest 390720. http://www.ericdigests.org/1996-3/service.htm

Garubo, Raymond C. & Stanley W. Rothstein, *Supportive Supervision in Schools*. Westport, CO: Greenwood Press, 1998.

Geertz, Clifford. *The Interpretations of Culture*. New York: Basic Books, 1973.

Gelpi, Ettore. *A Future of a Lifelong Education: Principles, Policies and Practices*. Manchester: Manchester University, 1979.

Gentrup, Sarah, George Lorenz, Cornelia Kristen & Irena Kogan, «Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement», *Learning and Instruction*, Vol. 66, (2020), 101296.

Giles Jr., D. «Dewey's theory of experience: Implications for service-learning», *Journal of Cooperative Education*, 27, 2 (1991), 87-90.

Giles Jr., D. & J. Eyler, «The Theoretical Roots of Service-Learning-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning», *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1, (1994), 77-85.

Gilligan, Carol. *In a Different Voice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Gilly, Michel. *Maître-Élevé. Rôles Institutionnels et Représentations*. Paris: PUF, 1980.

Gimeno, José. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.

Gimeno, José. «Ámbitos de diseño». In *Comprender y transformar la enseñanza*. ed. J. Gimeno & A. Pérez Gómez, 265-333. Madrid, Morata, 1992.

Gimeno, José & A. Pérez Gómez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata, 1992.

Gipps, Caroline V. *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. New York; Routledge Falmer, 1994

Gipps, C. & G. Stobart. Alternative assessment. In T. Kellaghan & D. Stufflebean (eds.) *International handbook of educational evaluation*, 549-575. Dordrecht: Kluwer Academic, 2003.

Gipps, C. & G. Stobart. Fairness in Assessment. In: Wyatt-Smith, C., Cumming, J. J. (eds.) *Educational Assessment in the 21st Century*. Springer, Dordrecht, 2009.

Giroux, Henry. *The Theory and the Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey, 1984.

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacía uma pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, 1990.

Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI, 1993.

Giroux, Henry. *The Theory and the Resistance in Education. Towards a Pedagogy for the Opposition*. Westport: Bergin & Garvey, 2001.

Giroux, Henry. *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*. Madrid: Popular, 2005.

Giroux, Henry. *On Critical Education. London*: Bloomsbury, 2011.

Goodson, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

Goodson, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

Goodson, Ivor. *O currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

Goodson, Ivor. «Social Histories of Educational Change», *The Journal of Educational Research*, Vol. 2, n.º 1 (2001), 45-63.

Goodson, Ivor. «Social Histories of Educational Change», *The Journal of Educational Research*, 2, n.º 1, (2001): 45-63.

Goodson, Ivor. *O Currículo em Mudança. Estudos na construção social do currículo.* Porto: Porto Editora, 2001.

Goodson, I. F. & A. Hargreaves (eds.), *Teachers professional lives*. London: Farmer Press, 1996.

Gray, John. «The quality of schooling: frameworks for judgement». *British Journal of Educational Studies* 34, n.º 3 (1990): 204-223.

Grilo, Eduardo Marçal. «Compromisso na educação». In *40 anos de Políticas de Educação em Portugal. Vol. II, Conhecimento, Atores e Recursos*, org. Maria de Lurdes Rodrigues, 711-720. Coimbra: Almedina, 2014.

Grilo, Eduardo Marçal. «Audição de ex-ministros da educação», in *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspetiva*, n.º 1, dir. José David Justino, 37-44. Lisboa: CNE, 2017.

Grundy, Shirley. *Curriculum: product or praxis?*. London: The Falmer Press, 1987.

Guardini, Romano. *The End of the Modern World*. Wilmington, DL: Intercollegiate Studies Institute, 1965/2013.

Guerra, Miguel Angel Santos. «Como num espelho – a avaliação das escolas», in *Avaliação das escolas – consensos e divergências*, org. Joaquim Azevedo, 11-31. Porto: ASA, 2002.

Guerra, Miguel Angel Santos. «Innovar o morir». In *Escola e Mudança. Construindo autonomias, flexibilidade e novas gramáticas de escolarização – os desafios atuais*, ed. Cristina Palmeirão & José Matias Alves, 21-43. Porto: UCEditora, 2018.

Guilford, Joy Paul. *The nature of human intelligence*. New York: Mc Graw-Hill, 1967.

Habermas, Jürguen. *The Theory of Communicative Action: Reason and the Rationalization of Society*, vol. 1 e vol. 2. Cambridge, Polity Press: 1981/1986.

Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins, ed., *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998.

Hargreaves, A., & Goodson, I. F. *Teachers' professional lives: Aspirations and actualities*. In I. F. Goodson, & A. Hargreaves (eds.), *Teachers professional lives* (pp. 1-27). London: Farmer Press, 1996.

Hargreaves, Andy. *Teaching in the Knowledge Society. Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press Columbia University, 2003.

Hargreaves, Andy & Michael Fullan. *Professional capital. Transforming teaching every school*. London: Routledge: 2012.

Hargreaves, David. *Teaching as a Research-Based Profession: Possibilities and Prospects*. London: TTA, 1996.

Hatcher, Julie. «The public role of professionals: Developing and evaluating the Civic-Minded Professional scale». Doctoral dissertation, 2008. https://scholarworks.iupui.edu/handle/1805/1703.

Henriques, Mendo de Castro. «Teologia, Filosofia e Política». *Didaskalia* XLVI (2016) II, 143-157.

Henriques, Susana, Marta Abelha, Filipa Seabra & Ana Mouraz. «Avaliação Externa das Escolas: e inovação educativa». In *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*, ed. J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa, 143-162. Porto: Porto Editora, 2020.

Hess, Remy. *Sociologia da Intervenção*. Porto, Rés Ed.,1983.

Hildebrand David, «John Dewey», *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, Edward N. Zalta (ed.). Winter 2018 Edition.

Hilke, E. V. «*Cooperative learning*». Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1990.

Hill, David. *New Labour Education: Policy, Ideology and the Third Way*. London: Tufnell Press, 2000.

Hill, David, Peter McLaren, Mike Cole & Glenn Rikowski. *Marxism Against Postmodernism in Education Theory*. Oxford: Lexington Books, 2002.

Hollenbach, David. *The Global Face of Public Faith: Politics, Human Rights, and Christian Ethics*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2003.

Hord, Shirley. *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Austin: Southwest Education Development Laboratory, 1997.

Horwitz, Robert. «John Dewey». In *History of Political Philosophy*, ed. Leo Strauss and John Cropsey, 865-866. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

Houssaye, Jean, dir., *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis*. Paris: Éditions Fabert, 2013.

Hullfish, H. Gordon & Philip G. Smith. *Reflective Thinking: The Method of Education*. Westport, Connecticut: Greenwood Press, 1961.

Illich, Ivan. *Deschooling Society*. London: Marion Boyars Publishers, Ltd., 1973.

Innerarity, Daniel. *La democracia del conocimiento. Por una Sociedad inteligente*, Barcelona Paidós: 2011.

Jacoby, Barbara. *Service-Learning Essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2014.

James, William. «The Moral Equivalent of War», in F. Burkhard, F. Bowers & I. Skrupskelis, eds., *The Work of William James*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

Janowitz, *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness*. Chicago: The University of Chicago Press, 1983.

Jorge, Lídia. «O que sabe a Cultura acerca da Fraternidade?». *Didaskalia* XLI (2011) 2. 79-86, 84.

Jobert, Bruno & Pierre Muller, *L'État en action, politiques publiques et corporatismes*. Paris: PUF, 1987.

Johnson, David W. & Roger T. Johnson. «Instructional goal structure: cooperative, competitive, or individualistic». *Review of Educational Research*, n.º 44 (1974): 213-240.

Johnson, David W. & Roger T. Johnson. *Cooperation and Competition: Theory and Research*. Edina, Mn: Interaction Book Company, 1990.

Johnson, David W. & Roger T. Johnson. *Methods of cooperative learning: What can we prove works?* Edina, MINN: Cooperative Learning Institute, 1999.

Johnson, David W. & Frank P. Johnson, *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Edinburg: Pearce, 2013.

Johnson, David W. & Frank P. Johnson, *Joining Together: Group Theory and Group Skills*. Edinburg: Pearce, 2016.

Johnson, R. T. Rynders, J., Johnson, D. W. Schmidt, B., & Haider, S. (1979). Interaction between handicapped and nonhandicapped teenagers as a function of situational goal structuring: Implications for mainstreaming. *American Educational Research Journal, 16*(2), 161-167.

Joyce, Bruce. «The doors to school improvement». *Educational Leadership*, n.º 48 (1991): 59-62.

Joyce, Bruce, Emily Calhoum & David Hopkins. *The New Structure of School Improvement: Inquiring Schools and Achieving Students*. Buckingham, PH: Open University Press, 1999.

Joyce, Bruce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

Joyce, Bruce & Marsha Weil. *Models of Teaching*. Boston: Allyn and Bacon, 2009.

Justino, David. «Escolaridade Obrigatória: Entre a Construção Retórica e a Concretização Política». In *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. I. *A Construção do Sistema Democrático de Ensino*, ed. Maria da Lurdes Rodrigues, 109-129. Coimbra: Almedina, 2014.

Justino, José David, dir., *Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2014.

Justino, José David & Manuel Miguéns, org., *Avaliação Externa das Escolas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2015.

Justino, David, dir., *Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e perspetiva*. Volume I. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017.

Kagan, Jerome. *The Nature of the Child*. New York: Basic Books, 1984.

Kaye, Cathryn Berger. *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students to Civic Responsibility, Academic Curriculum & Social Action*. Minneapolis: Free Spirit Publishing, 2010.

Kilpatrick, William H. «The project method». *Teachers College Record*, 19 (1918), 319-335.

Kolb, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall, 1984.

Kolvenbach, Peter-Hans. *El servicio de la fe y promoción de la justicia en la educación universitária de la Compañia de Jesus de Estados Unidos*. Conferencia en la Universidad de Santa Clara, California, 5 de outubro de 2000.

Kuhn, Deanna. «Adolescent Thinking». In R.M. Lerner & L. Steinberg, eds., *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley, 2009.

Laird, Nelson T. F. «College students' experiences with diversity and their effects on academic self-confidence, social agency, and disposition toward critical thinking», *Research in Higher Education*, 46 (2005), 365-387.

de Landsheere, Gilbert. *Avaliação Contínua e Exames. Noções de Docimologia*. Coimbra: Almedina, 1976.

Lash, Christopher. *The Culture of Narcissism: American Life in the Age of Diminishing Expectations*. New York: W. Norton, 1979.

Lave, J. & E. Wangler. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Lawn, M. «Restructuring Teaching in the USA and England: Moving Towards the Differentiated, Flexible Teacher». *Education Policy* 10, n.º 4 (1995): 347-360.

Larabee, David F. «Public Goods, Private Goods: The American Struggle Over Educational Goals», *American Educational Research Journal*, 34, n.º 1 (1997), 39-81.

Larabee, David F., «School syndrome: understanding the USA's magic belief that schooling can somehow improve society, promote access, and preserve advantage», *Journal of Curriculum Studies*, 44, 2 (2012), 143-163.

Larabee, David F. «Public schools for private gain: The declining American commitment to serving the public good», *Phi Delta Kappan*, 100, 3 (2018), 8-13. https://kappanonline.org/labaree-public-schools-private-gain-decline-american-commitment-public-good/.

Lampert, Magdalene. *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. Yale, Yale University Press, 2001.

Lascoumes, Pierre & Patrick Le Galès, dir., *Gouverner par les instruments*. Paris: Presses de Sciences Po, 1994.

Lasker-Schüller, Else. *Baladas Hebraicas*, Lisboa: Assírio & Alvim, 2002.

Leite, C., J. C. Morgado & F. Seabra, «External School Evaluation in Portugal – a glance at the impacts on curricular and pedagogical practices», *European Journal of Curriculum Studies*, 1 (2014), 33-43.

Leite, Márcia Pereira. «Entre o individualismo e a solidariedade: Dilemas da política e da cidadania no Rio de Janeiro», *Revista Brasileira de Ciências Sociais* – 15, n.º 44 (2000), 73-90.

Lehming, R. & M. Kane, eds. *Improving schools: Using what we know*. Beverley Hills, CA: Sage, 1981.

Lessard, Claude & Anylène Carpentier, *Politiques Éducatives. La mise en œuvre*. Paris: PUF, 2015.

Lessard, Claude & Philippe Meirieu, dir., *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL, 2005.

Lima, Licinio C. «O "anti-eduquês" como ideologia pedagógica», *a página da educação*, (2006): 9-9. https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=156&doc=11546&mid=2.

Lipovetsky, Gilles. *Agradar e Tocar. Ensaio sobre a sociedade da sedução*. Lisboa: Edições 70, 2017.

MacBeath, John & Peter Mortimer, «School effectiveness and improvement: the story so far», in J. MacBeath, & P. Mortimore, eds., *Improving School Effectiveness*. Buckingham: Open University: 2001.

Makarenko, Anton. *Poema pedagógico*. Barcelona: Planeta, 1933/1977.

Malone, Helen J., Santiago Rincón-Gallardo & Kristin Kew, eds., *Future Directions of Educational Change. Social Justice, Professional Capital and Systems Change*. London: Routledge, 2017.

Marques, Manuela. *Cultura organizacional de boas escolas: Promoção e gestão do clima social em contexto de sala de aula*, Tese de Doutoramento. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Instituto de Educação, 2013. http://hdl.handle.net/10437/5399

Martins, Guilherme d'Oliveira, coor. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Educação, 2017.

Martínez-Odeía, Aranzazu. «Service-Learning o Aprendizaje-Servicio. La apertura de la escuela a la comunidad local como propuesta de educación para la ciudanía», *Bordón* 59 (2007), 627-640.

Martínez Rodríguez, Juan Bautista, «D. Buckingham, Entrevista de Juan Bautista Martínez Rodríguez», *Cuadernos de Pedagogía*, 440 (2013): 63-67.

Martínez, Julío. *La Cultura del Encuentro. Desafío e interpelación para Europa*. Maliaño, Cantabria: Sal Terrae, 2017.

McBride, A.M. & M. Sherraden, ed. *Civic Service Worldwide*, London: M.E. Sharpe, 2007.

McClaughlin, M. W. & Yee, S. M. «School as a place to have a career.» In A. Lieberman (ed.), *Building a Professional Culture in School*. New York: Teachers College Press, 1988.

Mc Clelland, David C. *The Achieving Society*. Princeton, NY: Van Nostrand, 1961.

McLaren, Peter. *Capitalists and Conquerors: A Critical Pedagogy against Empire*. Rowman & Littlefield Publishers, Inc., 2005.

McLuhan, Herber Marshall. *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. Toronto: University of Toronto Press, 1962.

McPherson, K. «Putting service-learning in to action: educational leadership for service-learning», in R. W. Cairn & J. Kielsmeier, eds., *Growing hope: A sourcebook for integrating youth service into school curriculum*. Roseville, MN: National Youth Leadership Council, 1991.

Meirieu, Philippe. «L'école entre la pression consumériste et l'irresponsabilité sociale», in Claude Lessard & Philippe Meirieu, dir., *L'obligation de résultats en éducation*. Québec: PUL, 2005.

Melchior, Alan & Lawrence Neil Bailis, «Impact of Service-Learning on Civic Attitudes and Behaviors of Middle anh High School Youth. Findings From Three National Evaluations». In *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*, ed. Andrew Furco & Shelley H. Billing, 201-222. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001.

Mendiburu, Ignasi Vila. «Lev S. Vygotsky; la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación», in J. Trilla, coord. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2007.

Mendonça, José Tolentino de. «A Misericórdia como Caminho». *A Revista Expresso*. Edição 2244. 5 de dezembro de 2015.

Mendonça, José Tolentino de. «Misericórdia», *A Revista Expresso*. Edição 2609. 29 de outubro de 2022.

Meny, Yves & Jean-Claude Thoening. *Politiques publiques*. Paris: PUF, 1989.

Merrien, François-Xavier. «La Nouvelle Gestion publique: un concept mythique». *Lien social et politiques*, n.º 41 (1999): 95-103.

Meyerson, Ignace. *Les Fonctions Psychologiques et les Oeuvres*. Paris: J. Vrin, 1948.

Michaelis, John U. *Social Studies for Children in a Democracy*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall Inc., 1963.

Michel, Alain. «Les compétences de base pour le XXIème siècle. Éducation: pour une approche systématique du changement», *Futuribles – analyse et prospective*, n.º 210, Juin 1996.

Mifsud, Tony. *Moral Social. Propuesta Y Protesta*. Santiago de Chile: San Pablo, 2002.

Molins, Maria Plas, Elena Cano García & Núria Lorenzo Ramírez, «Maria Montessori: el Método de la Pedagogía Científica», in J. Trilla, coord., *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2007, 69-94.

Montes, R., M. N. Tapia, M., & L. Yaber, L., *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS, 2011, 10. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Montessori, Maria. *Ideas generales sobre el método*. Madrid: CEPE, 1994.

Mons, N. «L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvèlement des enquêtes internationales sur le acquis des élèves», *Revue International de politique comparée*, vol. 14 (2007), 409-423.

Moreno, M. «Sobre el pensamiento y otros sentimientos». *Cuadernos de Pedagogía*, 271 (1998): 12-20.

Morin, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Edições Piaget, 1999/2002.

Muñoz, Juan M. Escudero & A. Bolívar. «Inovação e formação centrada na escola. Uma perspetiva da realidade espanhola». In *Escola e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*, org. A. Amiguinho & R. Canário, 95-155. Lisboa: Educa, 1994.

Muñoz, Juan M. Escudero. «Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación». *Revista de Educación*, n.º 339 (2006): 19-41.

Navarro, Leonor Prieto. *El aprendizaje cooperativo*. Madrid: Editorial PPC, 2011.

Nicolás, Adolfo. Conferência «*Misión Y Universidad. ¿Que futuro queremos?*» Barcelona, 12 de noviembre 2008.

Niza, Sérgio. «Uma escola para a democracia», in António Nóvoa; Francisco Marcelino, F. & Jorge Ramos do Ó, orgs., *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa, Tinta da China, 2012, 347-348.

Niza, Sérgio. «Formação cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos do Projeto Amadora». In *Sérgio Niza. Escritos sobre educação*, org. António Nóvoa, Francisco Marcelino, Jorge Ramos do Ó. Lisboa: Tinta da China, 2012.

Niza, Sérgio. «Uma escola para a democracia». In *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*, org. António Nóvoa, Francisco Marcelino, F. & Jorge Ramos do Ó, 347-348. Lisboa, Tinta da China, 2012.

Noddings, Nel. *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Madrid: Amorrortu, 2002.

Nóvoa, António & Tali Yariv-Marshall, «Comparative research in education : a mode of governance or a historical journey?». *Comparative Education*, 39, 4 (2003), 423-438.

Nóvoa, A. & M. Lawn, eds., *L'Europe Réinventée*. Paris: L' Harmattan, 2005.

Nóvoa, António. *Evidentemente. Histórias da Educação* 2005. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4810/1/9789724142142.pdf.

Nóvoa, António, «Les états de la politique dans l'espace européenne de l'éducation», in A. Nóvoa, & M. Lawn, eds., *L'Europe Réinventée*. Paris: L' Harmattan, 2005.

Nóvoa, António, org., *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

Overton, W. S., ed. *The Relationship between social and cognitive development*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, 1983.

Pacheco, José Augusto, org. *Políticas Educativas. O neoliberalismo educacional*. Porto: Porto Editora, 2001.

Pacheco, José Augusto. «Contextos e características do neoliberalismo em educação», in José Augusto Pacheco, org., *Políticas Educativas. O neoliberalismo educacional* (Porto: Porto Editora, 2001), 7-20.

Pacheco, José Augusto. *Inovar para mudar a escola.* Porto: Porto Editora, 2019.

Pacheco J. A., J. C. Morgado & J. R. Sousa, orgs. *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*. Porto: Porto Editora, 2020.

Pacheco, José Augusto, José Carlos Morgado, Joana Sousa & Ila Beatriz Maia, «Avaliação externa das escolas: quadro teórico-conceptual no contexto metodológico de um estudo nacional», in J. A. Pacheco, J. C. Morgado & J. R. Sousa, orgs., *Avaliação Institucional e Inspeção: Perspetivas Teórico-Conceptuais*. Porto: Porto Editora, 2020, 27-36.

Palhares, J. «Reflexões sobre o não-escolar na escola e para além dela». *Revista Portuguesa de Educação* 22, n.º 2 (2009): 53-84.

Patiño, Gladis Herrera & Ivan Dario Chahín Pinzón. *La Fiesta de la Conversación. Un ambiente y una metodología para la comunicación educativa*. Bilbao: EDEX, 2007.

Pearn, N., C. Roderick & C. Mulroney. *Learning organizations in practice*. London: McGraw Hill, 1995.

People for the American Way, *Democracy's next generation: a study of youth and teachers*. Washington, DC: People for the American Way, 1989. ED 324 253.

Perret-Clermont, Anne-Nelly. *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne: Peter Lang, 1979.

Pestalozzi, Johann Heinrich. *Comment Gertrude instruit ses enfants*. Paris: Hachette1898/2012.

Peters, Richard. *Ethics & Education*. London: George Allen & Un Win LTD, 1974.

Peters, Richard, ed. *Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

Piaget, Jean. *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF, 1932/1995.

Piaget, Jean. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1937.

Piaget, Jean & Bärber Inhelder. *La Psychologie de l'enfant*. Paris: PUF, 1966.

Pinto, Jorge. *A avaliação e a aprendizagem: da neutralidade técnica à intencionalidade pedagógica*. https://core.ac.uk/download/pdf/62700068.pdf

Pinto, Jorge. «Avaliação formativa: uma prática para a aprendizagem». In *Avaliar para aprender no Brasil e em Portugal*, coord. M. Ortigão *et al.*, 19-45. Curitiba, CRV Editores, 2019.

Pinto, Jorge & Carlos Barreira, «A Investigação em Portugal sobre a Avaliação das Aprendizagens dos Alunos (1990 – 2005)». *Investigar em Educação*, n.º 4 (2005): 21-105.

Piquer, Marc P. coord. *El Pensamiento Pedagógico del Siglo XX y la Acción Educativa del Siglo XXI*. Barcelona: Octaedro, 2016.

Pires, Carlos. «A "Escola a Tempo Inteiro" – monopolização de um serviço público de educação pela escola pública e formas de privatização». VII Simpósio de Organização e Gestão Escolar.

Pollard, Andrew. «Social differentiation in primary schools'», *Cambridge Journal of Education*, 17, 3, (1987), 158-161.

Pollard, Andrew. *Reflexive Teaching*. London: Continuum International Publishing Group, 2011.

Popkewitz, Thomas. *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata, 1994.

Popkewitz, Thomas. *Lutando em defesa da alma. A política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Popkewiz, Thomas S. *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. La ciencia, la educación y la construcción de la sociedad mediante la construcción de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2009.

Portes, Alejandro «Capital Social: Origens e Aplicações na Sociologia Contemporânea». *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 33 (2000): 133-158.

Prost, Antoine. *Histoire Générale de l'Enseignement et de l'Éducation en France. Tome IV. L'École et la Famille dans une société en mutation (depuis 1930)*. Paris : Nouvelle Librairie de France et Éditions Perrin, 2004.

Puig, Josep Maria. «Alexander S. Neil y las pedagogías antiautoritárias». In *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, coord. J. Trilla, 151-176. Barcelona: Graó, 2007.

Puig, Josep, Roser Batllé, Carme Bosch & Josep Palos. *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro, 2006.

Puig, Josep Maria, *et al*. «Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudanía». *Revista de Educación*, n.º extra. (2011): 45-67.

Putnam, Robert D. «The prosperous community: social capital and public life». *Am. Prospect*, n.º 13 (1993): 35-42.

Putnam, Robert D. «The strange disappearance of civic America». *Am. Prospect*, n.º 24 (1996): 34-48.

Ratner, Joseph, ed., *Education Today by John Dewey*. New York: Putnam' Sons, 1922/1940.

Ratner, Joseph, ed., C*haracter and events. Popular essays in social and political philosophy (volume I and II)*. New York: Henry Holt, 1927/1929.

Rayou, Patrick. *La Cité des lycéens*. Paris: Harmattan, 2000.

Rawls, John. *A Theory of Justice*. Revised Edition. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press, 1971/1999.

Reay, Diane. «A useful extension of Bourdieu's conceptual Framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children education?», *The Sociological Review*, 52, 4, (2005), 569-585.

Reiner, Everett. «*School is Dead*». *An Essay on Alternatives in Education*. London: Penguin Books, 1973.

Rejón, F. Moreno. «Solidariedade». In *Dicionário de Pastoral*, ed. C. Floristán, J. J. Tamayo, J. de la Torre & A. Hortelano. Porto: Editorial Perpétuo Socorro, 1990.

Reguzzoni, M. «Escuela y Educación», in VVAA *Diccionario Teológico Interdisciplinar*. Salamanca: Sígueme, 1982.

Resnick, Lauren B. «The 1987 Presidential Address: Learning in School and Out». *Educational Researcher*, Vol. 16, n.º 9. (Dec. 1987), 13-20.

Resnick, Lauren & L. E. Klopfer. *Towards the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1989.

Reynolds, David, *et al*., *Making good schools. Linking school effectiveness and school improvement*. London: Routledge, 1996.

Reynolds, David. *The Past, Present and Future of School Effectiveness and School Improvement*. London: Routledge, 2010.

Ribeiro, Ana Bela, *et al*., «Citizenship Education in European Schools. The Critical Visions of NGOs». In *International Handbook of Progressive Education*, ed. Mustafa Yunus Eryaman & Bertram C. Bruce, 451-468. New York: Peter Lang, 2015.

Ribbens, P. & E. Burridge, eds. *Improving education: promoting quality in schools*, London: Cassell, 1994.

Richards, David A. J. *Toleration and the Constitution*. New York: Oxford University Press, 1989.

Ricoeur, Paul, ed. «Le *socius* et le prochain». In *Histoire et vérité*. Paris: Seuil, 1967.

Rincón-Gallardo, Santiago. «In the Pursuit of Freedom and Social Justice. Four Theses to Reshape Educational Change». In *Future Directions of Educational Change,* ed. Helen Janc Malone & Kristin Kew, 17-33. London: Routledge, 2018.

Robert, André. *L'école en France de 1945 à nous jours*. Grenoble: PUG, 2010.

Rogers, Carl R. *Psicoterapia y relaciones humanas*. 2 vols. Madrid: Afaguara, 1967.

Rogers, Carl R. *Tornar-se Pessoa*. Lisboa: Moraes Editores, 1961/1977.

Rogoff, Barbara. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Oxford University Press, 1990.

Roldão, Maria do Céu, *Diferenciação Curricular Revisitada*. Porto: Porto Editora, 2003.

Roldão, Maria do Céu, L. Nunes & T. Silveira. *Relatório do Projeto «Reflexão participada sobre os currículos do ensino básico»*, Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento da Educação Básica, 1997.

Roldão, Maria do Céu, Peralta & I. P. Martins. *Currículos do ensino básico e do ensino secundário — para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: República de Portugal, 2017.

Roldão, Maria do Céu & Sílvia de Almeida. «Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento "relevante"?». In *Estudos de Currículo*, org. José Augusto Pacheco & Maria Teresa Estrela, 90-105. Porto: Porto Editora, 2018.

Roldão, Maria do Céu & Sílvia Almeida. *Gestão curricular: Para a autonomia das escolas e professores* Lisboa: Direção-Geral da Educação-Ministério da Educação, 2018.

Rosenthal, R. & L. Jacobson, L. «Pygmalion in the classroom», *Urban Rev* 3, (1968), 16-20.

Rousseau, Jean-Jacques. *Émile ou de l'Éducation*. Introduction, notes et bibliographie par André Charrak. Paris: Éditions Flammarion, 1762/2009.

Rostow, W. W. *The Stages of Economic Growth*. Cambridge: Cambridge University Press, 1962.

Rowe, Mary Budd. «Wait time: Slowing down may be a way of speeding up». *Journal of Teacher Education*, n.º 37 (1986): 43-50.

Rubie-Davies, C. «Teacher Expectations and Labeling», in L. J. Saha & A.G. Dworkin, eds., *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, MA: Springer International Handbooks of Education, 2009, 699-707.

Rudduck, J. «Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas» In *Teoría y desarrollo del curriculum*, coord. J. F. Angulo Rasco & N. Blanco, 385-393. Archidon, Málaga: Aljibe, 1994.

Rudduck, Jean & Lawrence Stenhouse. *An education that empowers: a collection of lectures in memory of Lawrence Stenhouse*. Clevedon: Multilingual Matters, 1995.

Sack, Richard. «A Typology of Education Reform». *Prospects 11*, (1981):37-53. https://link.springer.com/article/10.1007%2FBF02254292.

Sagawa, Shirley & Samuel Halperin, ed., *Visions of Service: The Future of the National and Community Service Act*. Washington, D.C.: National Women's Law Center and American Youth Policy Forum, 1993.

Saha, L. J. & A. G. Dworkin, eds., *International Handbook of Research on Teachers and Teaching*. Boston, MA: Springer International Handbooks of Education, 2009.

Sammons, P., J. Hillman, & P. Mortimore. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London: Office for Standards in Education [OFSTED], 1995.

Santos, Leonor. «A avaliação das aprendizagens em Matemática: Um olhar sobre o seu percurso». *Quadrante*, n.º 12 (2005): 1-5.

Santrock, John W. & Alysia D. Roehring. *Educational Psychology*. Eight Edition. New York: McGraw Hill, 2024.

Sebarroja, Jaume C. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2017.

Scarry, Elaine. *The Body in Pain*: *The Making and Unmaking of the World*. New York: Oxford University Press, 1985.

Schensul, J. J., M. Berg, & M. Brase, «Theories Guiding Outcomes for Action Research for Service Learning», in Andrew Furco & Shelley H. Billing, ed., *Service Learning. The Essence of the Pedagogy*. (Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2001),125-143

Schön, Donald A. *The Reflective Practitioner, The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books, 1983.

Schön, Donald & M. Rein *Frame Reflections: Toward the Resolution of Intractable Policy Controversies*. New York: Basic Books, 1994.

Scriven, M. «The methodology of evaluation». In AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation*. ed. R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven, 39-83. Chicago: Rand McNally and Co., 1967.

Seabra, Filipa, Ana Mouraz, Susana Henriques & Marta Abelha. «A supervisão pedagógica na política e na prática educativa: O olhar da Avaliação Externa das Escolas em Portugal». *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas 29*, 106 (2021). https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/6486.

Seabra, Filipa, José Carlos Morgado & J. A. Pacheco. «Policies of accountability in Portugal». *International Journal of Curriculum and Instructional Studies 2*, n.º 4 (2012): 41-51.

Sebarroja, Jaume. *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro, 2017.

Senge, Peter M. «Organizational Learning: A New Challenge for System Dynamics». In *Computer-Based Management of complex Systems*, ed. P. M Milling. & E.O.K. Zahn, 229-236. Berlin, Heidelberg: Springer, 1989.

Senge, Peter. *The Fifth Discipline: the Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Doubleday, 1990.

Serafica, Felicisima C., ed., *Social-Cognitive Development*. London: Psychology Press, 1982/2015.

Serafica, Felicisima C. «Introduction», in F. C. Serafica, ed., *Social-Cognitive Development*. London: Psychology Press, 1982/2015.

Shakespeare, William. *The Merchant of Venice. O Mercador de Veneza*. Acto 4, Cena 1. Tradução de Helena Barbas. Almada: Água-forte, 2002.

Sharan, Shlomo. ed. *Cooperative learning: Theory and research*. New York: Praeger, 1990.

Sharan, Shlomo ed. *Handbook of cooperative learning methods*. New York: Praeger, 1999.

Sharan, Shlomo *et al*., *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NY: Erlbaum, 1984.

Sharan, Shlomo & A. Shaulov. «Cooperative learning motivation to learn, and academic achievement». In *Cooperative learning: Theory and research*, 173-202. Ed. Shlomo Sharan. New York: Praeger, 1990.

Sheffield, Eric C. *Strong Community Service Learning. Philosophical Perspectives*. New York, Peter Lang, 2011.

Shepard, Lorrie A. *The Role of Classroom Assessment in Teaching and Learning*. Washington DC: American Association of Education Research, 2001.

Shepard, Lorrie A., W. R. Penuel & J. W. Pellegrino. «Classroom Assessment Principles to Support Learning and Avoid the Harms of Testing.» *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37 (2018): 52-57.

Shulman. «Autonomy and obligation: The remote control of teaching». In L.S. Shulman & G. Sykes, eds., *Handbook of teaching and policy*. New York: Longman, 1983.

Shute, V. «Focus on formative feedback». *Review of Educational Research*, 78 (2008): 153-189.

Silander, Tiina & Jouni Välijärvi. «The Theory and Practice of Building Pedagogical Skill in Finish Teacher Education». In *PISA, Power, and Policy: the emergence of global educational governance*, 77-115. Ed. Heinz-Dieter Meyer, & Aaron Benavot, Oxford: Symposium Books, 2013.

Silcox, H. C. *A how to guide to reflection: Adding cognitive learning to community service programs*. Philadelphia: Brighton Press, 1993.

Silva, L. Almeida, A. Barca & M. Peralbo, ed. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIEd – Universidade do Minho, 2009.

Silva, Augusto Santos. «A Agenda Política da Política Educativa», in Maria de Lurdes Rodrigues, org., 40 *anos de Políticas de Educação em Portugal*. Vol. II, 721--742. Conhecimento, Atores e Recursos. Coimbra: Almedina, 2014.

Slavin, Robert. *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

Slavin, Robert. *Co-operative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, Allyn and Bacon, 1995.

Slavin, Robert. *Educational Psychology, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.

Slavin, Robert. «Evidence-Based Educational Policies: Transforming Educational Practice and Research», *Educational* Researcher 31, 7 (2002): 15-21.

Slavin, Robert. «Co-operative learning: what makes group-work work?». In *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, ed. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, 162-174. Paris: OECD, 2010.

Smith, Grinnel & Colette Rabin, «Modern education: a tragedy of the commons», *Journal of Curriculum Studies*, 45, 76 (2013), 748-767.

Soëtard, Michel. «Jean-Jacques Rousseau», in Jean Houssaye, dir., *Quinze pédagogues. Idées principales et Textes choisis*. Paris: Éditions Fabert, 2013.

Sousa, Celina, «Políticas Públicas: uma revisão da literatura», *Sociologias*, Porto Alegre, n.º 16, (2006), jul/dez, 26.

Southworth, G. «The learning school», in Peter Holly & Geoff Southworth, eds. *The Developing School*. Barcombe, Lewes, East Sussex: The Falmer Press, Falmer House, 1989.

Southwort, G. «The learning school». In *Improving education: promoting quality in schools*, ed. P. Ribbens & E. Burridge. London: Cassell, 1994.

Sprinthall, Norman A. & Richard C. Sprinthall. *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill, 1993.

Stanton, Timothy K. «Liberal arts, experiential learning and public service: Necessary ingredients for socially responsible undergraduate education», *Journal of Cooperative Education*, 27, 2 (1991), 55-68.

Stake, Robert E. «Toward a Technology for the Evaluation of Educational Programs». In AERA Monograph Series in Curriculum Evaluation. *Perspectives of Curriculum Evaluation*, ed. R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven, 1-12. Chicago: Rand McNally and Co., 1967.

Stake, Robert. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Graó, 2006.

Stenhouse, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.

Stenhouse, Lawrence. *Curriculum Research and Development in Action*. London: Heinemann, 1980.

Stiggins, Richard J. «Hight Quality Classroom Assessment: What Does It Really Mean?» *Instructional Topics in Educational Measurement: Issues and Practice*, Vol. 11, 2 (2005), 35-39.

Stiggins, Richard J. From Formative Assessement to Assement FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *Phi Delta Kappan*, Vol. 87, no. 04, pp. 324-328, 2005.

Stokamer, S. T. & P. H. Clayton. «Students civic learning through service learning». In *Research on service learning and student civic outcomes*, ed. J. Hatcher, R. Bringle & T. Hahn, 45-65. Sterling, VA, USA: Stylus Publishing, 2017.

Stoll, Louise & Dean Fink. *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro, 1999.

Strauss, Leo & John Cropsey, ed. *History of Political Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press, 1992.

Sullivan, William. *Work and integrity: The crisis and promise of professionalism in America*. New York: Harper Collins, 1995.

Sykes, G. & D. Plant, eds., *AERA Handbook on Educational Policy Research*. Washington, DC: American Educational Research Association, 2009.

Tapia, María Nieves. *Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos*. Programa Nacional de Educación Ciudadana. Documento digital da Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo, 2000.

Tapia, María Nieves. *La solidaridad como pedagogía. El «aprendizaje-servicio» en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Ciudad Nueva: 2001.

Tapia, María Nieves. «The Potential Effects of Service-Learning and Community Service in Educational Settings in Latin America». In *Civic Service Worldwide*, ed. A.M. McBride & M. Sherraden, 133-156. London: M.E. Sharpe, 2007.

Tapia, María Nieves. *Aprendizaje-servicio en la educación superior: uma mirada analítica desde los protagonistas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Presidencia de la Nación, 2008.

Tapia, María Nieves. *Service-Learning Research in Argentina*. Buenos Aires: CLAYSS, 2008.

Tapia, María Nieves, *et al.*, *Manual para docentes y estudiantes solidarios*. Buenos Aires: CLAYSS, 2011. http://www.clayss.org.ar/04_publicaciones/Natura2013.pdf

Tawil, Sobhi & Marie Cougoureaux. «Revisiting Learning: The Treasure Within. Assessing the Influence of the 1996 Delors Report». *UNESCO Education Research and Foresight Occasional Papers*. Paris: UNESCO, 2013.

Taylor, Charles. *Sources of the Self*: *The Making of Modern Identity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1989.

Thelen, Herbert. *Education and the human quest*. New York: Harper & Row, 1960.

Thelen, Herbert. *The Classroom Society. The Construction of Education*. New York: Halsted Press, 1981.

Thompson, James David. *Organizations in Action: Social Science Bases of Administrative Theory*. London: Sage Publications, 1967.

Torrecilla, Javier F. Murillo. «El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes». *REICE*, 1 (2003): 12. 28-04-2021

Torre, J. de la. «Valor», in C. Floristán, *et al.*, *Diccionario de Pastoral*. Porto, Editorial Perpétuo Socorro: 1990, 562.

Torres, Jurjo. *Globalización y Interdisciplinaridad: el currículo integrado*. Madrid: Morata, 2012.

Trilla, J., coord. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2007.

Trilla Bernet, Jaume. «Antón Semionovich Makarenko y otras pedagogías marxistas», in J. Trilla, coord., *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2007.

Trilla Bernet, Jaume. «La educación no formal y la ciudad educadora». In *Educación, Universidad y Sociedad: el vínculo crítico.* Ed. H. Casanova & C. Lorenzo. Barcelona: Universidad de Barcelona, 2004.

Tyack, David & Larry Cuban. *Tinkering toward Utopia*. Boston: Harvard University Press, 1995.

Vasconcelos, Teresa & Arlete Assis. «Documentos curriculares para a Educação de Infância: um olhar sobre o passado, questões para o futuro». In *Organização Curricular Portuguesa*, ed. José Augusto Pacheco, 53-84. Porto: Porto Editora, 2008.

Vial, J. *Histoire de l'éducation*. Paris, PUF, 2015.

Vial, Michel. « L'auto-évaluation en formation? Origine des critères dans l'évaluation située: le repérage entre balisage et ancrage, et usages du référentiel», *Actes du 25ème colloque de l'ADMEE-Europe, Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation*. Fribourg: ADMEE-Europe, 2013.

Vygotsky, Lev. S. *Linguagem e pensamento*. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2005.

Vygotsky, Lev S. *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press,1978.

Wade, Rahima C. *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. New York: State University of New York Press, 1997.

Wade, Rahima C. «Community Service-Learning in a Democracy: An Introduction». In *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, (1997): 1-15. New York: State University of New York Press.

Wade, Rahima C. «Service-Learning in a Democratic Society: Conclusion». In Community *Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, (1997): 331-333. New York: State University of New York Press.

Watson, G., ed. *Change in Schools Systems*. Washington: National Training Laboratories, 1967.

Weick, K.E. «Educational Organizations as Loosely Coupled Systems». *Administrative Science Quarterly* 21 (1976): 1-19.

Weil, Simone. *The Need for Roots. Prelude to a Declaration of Duties Towards Mankind*. New York: Routledge Classics, 2002.

Wenger, E. (2007) Communities of Practice: A Brief Introduction. Communities of Practice Website. www.ewenger.com/theory/.

Wenger, Etienne & Beverly Wenger-Trayner. *Introduction to communities of practice. A brief overview of the concept and its uses*. https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf.

Wertheim, Jorge & Célio da Cunha. *Fundamentos da Nova Educação.* Brasília: UNESCO, 2005.

Wenger, E. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Wenger, E. & Berverly Wenger-Trayner. *Introduction to Communities of practice: A brief introduction* of the concepts and its uses, June 2015. https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/15-06-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf.

Werstch, J.V. *Voices of the Mind: a Socio-cultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1991.

Wertheim, Jorge & Célio da Cunha. *Fundamentos da Nova Educação*. Brasília: UNESCO, 2005.

Whitehead, Alfred North. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press, 1929.

William, Dylan. «Feedback: part of a system». *Educational Leadership* 70 (2012): 30-34.

Williams, Rowan. *Faith in the Public Square*. London: Bloosbury, 2012.

Willis, Paul. *Learning to Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. London: Routledge, 1978.

Wilson, Woodrow. «The Meaning of a Liberal Education», *High School Teachers Association of New York*, n.º 3 (1908-1909): 19-31.

Wolton, Dominique. *Politique et Société*. Paris: Éditions L'Observatoire, 2017.

Wood, G.H. «Teaching for democracy», *Educational Leadership*, 48 (1990), 32-37.

Yáñez, H. Miguel, comp. *El cristiano ante la responsabilidad ciudadana. VIII Jornada de Reflexión Ético-Teológica*. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Ed. San Benito: Buenos Aires, 2005.

Yáñez, H. Miguel. «A Brecha Social», *Pastoral Catequética*, n.º 21/22 (2011/2012), 59-81.

Zabalza Vidiela, A. *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona: Graó, 1999.

Zabalza, Miguel. *Diseño y Desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, 1987.

Zabalza, Miguel. *Proyecto docente e investigador de Didáctica general*. Dept. Didáctica y Organizácion escolar. Univ. de Santiago de Compostela (policopiado), 1987.

Zanten, Agnès van. *Les Politiques d'éducation*. Paris: PUF, 2014.

Zizek, S. *O sujeito incómodo. O centro ausente da ontologia política*. Lisboa: Relógio de Água, 2009.

2. Magistério da Igreja Católica

Bento Bento XVI, Papa. «Carta Encíclica *Deus caritas est*» (25 de dezembro de 2005). AAS, 98 (2006)

Bergoglio, Cardenal Jorge Mario. «La deuda social según la doctrina de la Iglesia», *Seminario Las deudas sociales de nuestro tiempo*, Universidad de El Salvador, 30 de septiembre de 2009, 5. https://racimo.usal.edu.ar/2480/1/1.pdf.

Bergoglio, Jorge Mario. «Educación "para el habitar"», Mensage a las comunidades educativas, 2004. In *En tus ojos está mi palabra – Homilías e discursos de Buenos Aires (1999-2013)*, 371-386, org. Antonio Spadaro. Madrid: Publicaciones Claretianas, 2018, 371-386.

Bergoglio, Jorge Mario. «Es urgente instalar la cultura del encuentro». Ponencia en la 12.ª Jornada de Pastoral Social, santuário de san Cayetano de Liniers, Buenos Aires, 19 de septiembre de 2009. In *En tus ojos está mi palabra – Homilías e discursos de Buenos Aires (1999-2013)*, 867-869, org. Antonio Spadaro, Madrid: Publicaciones Claretianas, 2018,

Bergoglio, Jorge Mario. «La verdade que más brilla es la verdad de la misericordia». Homilía, misa crismal, Buenos Aires, 21 de abril de 2011. In *En tus ojos está mi palabra – Homilías e discursos de Buenos Aires (1999-2013)*, 1013-1016, org. Antonio Spadaro, Madrid: Publicaciones Claretianas, 2018.

Conselho Pontifício para a Promoção da Nova Evangelização, *Diretório para a Catequese*, 2020.

Francisco, Papa. *Homilia de início do seu magistério petrino* (19 de março de 2013).

Francisco, Papa. Carta encíclica *Lumen Fidei* (29 de junho de 2013), 51: AAS 105 (2013), 555-596.

Francisco, Papa. Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium* (24 de novembro de 2013), AAS 105/12 (2013), 1119-1137.

Francisco, Papa. *Homilia* (31 de dezembro de 2013).

Francisco, Papa. «Comunicação ao serviço de uma autêntica cultura do encontro». *Mensagem da 48.ª Jornada Mundial das Comunicações Sociais* (24 de janeiro de 2014).

Francisco, Papa. *Oração do Angelus*, Roma (9 de novembro de 2014).

Francisco, Papa. *Discurso ao Parlamento Europeu em Estrasburgo* (25 de novembro de 2014).

Francisco, Papa. Exortação Apostólica *Laudato Sí* (24 de maio de 2015).

Francisco, Papa. *Saudação aos jovens no Centro Cultural Padre Félix Varela*, Havana (20 de setembro de 2015).

Francisco, Papa. *Homília na Basílica Menor do Santuário da Virgem da Caridade do Cobre*, Cuba (22 de setembro de 2015).

Francisco, Papa. *Discurso ao Congresso dos Estados Unidos da América* (24 de setembro de 2015).

Francisco, Papa. *Discurso aos participantes no Congresso Mundial*, «Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova» (21 de novembro de 2015).

Francisco, Papa. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Amoris laetitia* (19 de março de 2016), AAS, 108 (2016), 311-446.

Francisco, Papa. *Discurso na entrega do Prémio Carlos Magno*. Santa Sé, 6 de maio de 2016.

Francisco, Papa. Exortação Apostólica *Gaudete et exsultate* (19 de março de 2018), AAS 110 (2018), 1137-1138.

Francisco, Papa. *«Misericordiosos como o Pai», Catequeses sobre a Misericórdia*. Lisboa: Paulus Editora, 2018.

Francisco, Papa. Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus vivit* (25 de março de 2019), AAS 111 (2019), 263-364.

Francisco, Papa. Carta Encíclica *Fratelli Tutti* (3 de outubro de 2020), AAS 112 (2020), 969-1050. Cidade do Vaticano: LEV, 2020.

Francisco, Papa. *Mensagem para a XXXVII Jornada Mundial da Juventude 2022-2023* (15 de agosto de 2022).

3. Legislação

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. [Lei de Bases do Sistema Educativo].

Assembleia da República. *Constituição da República Portuguesa* (VII Revisão Constitucional [2005]).

Decreto-Lei n.º 286/1989, de 29 de agosto. Mostra que se decidiram um conjunto de opções que fundamentam a organização curricular dos ensinos básico e secundário: valoriza-se o ensino da língua portuguesa, como matriz de identidade e como suporte de aquisições múltiplas; é criada uma área de formação pessoal e social].

Despacho Conjunto n.º 105/97, de 1 de julho. [Estabelece o regime aplicável à prestação de serviços de apoio educativo, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior, visando nomeadamente contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens; promover a existência de condições nas escolas para a integração socioeducativa das crianças e jovens com necessidades educativas especiais; colaborar na promoção da qualidade educativa e articular as respostas a necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços. Dispõe sobre a colocação de docentes com formação especializada no apoio educativo, [...] Constitui uma comissão com o propósito de avaliar o funcionamento dos apoios educativos.]

Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. [Resultado do estudo referente ao Despacho Normativo n.º 130/ME/1996, de 8 de julho, e às propostas do Conselho Nacional de Educação. Decreto-Lei n.º 115-A/1998, de 4 de maio. Aprova o

regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos].

Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro [Revisão curricular do Ensino Básico].

Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro [Revisão curricular do Ensino Secundário].

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro [Aprova o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, desenvolvendo o regime previsto na Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)].

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. [Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo].

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho [Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa].

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho [Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória].

República Portuguesa. *Programa do XXI Governo Constitucional* [de 2015-11-26 até 2019-10-26].

3. Declarações, Programas e Relatórios

APA. American Psychological Association (APA), Coligação para a Psicologia nas Escolas e na Educação. (2015). *Os 20 Princípios Mais Importantes da Psicologia para o Ensino e a Aprendizagem, desde o Pré-Escolar ao Secundário*. http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf

Council of Europe. Committee of Ministers. Recommendation N.º R (85) 2. On Legal Protection Against Sex Discrimination.

Council of Europe. Committee of Ministers. Division for Citizenship and Human Rights Education. Directorate General IV: Education, Culture and Heritage, Youth and Sport. http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/

Council of Europe. *Competencies for Democratic Culture: Living Together as Equals in Culturally Diverse Democratic Societies*, 2016.

Conselho da Europa. *Convenção Europeia dos Direitos Humanos* (4 de novembro de 1950). Publicada no Diário da República, I Série, n.º 236/78, de 13 de outubro de 1978, mediante aprovação da Assembleia da República: Lei n.º 65/78, de 13 de Outubro.

Conselho Nacional de Educação. *Recomendação n.º 3/2012 sobre o prolongamento da escolaridade universal e obrigatória até ao 12.º ano ou até aos 18 anos*, 2012.

Conselho Nacional de Educação, *Recomendação sobre Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*, aprovada a 23 de fevereiro de 2015.

Conselho da União Europeia. *Resolução do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho, relativa ao atendimento das preocupações dos jovens na Europa – cumprimento do Pacto Europeu para a Juventude e promoção de uma cidadania activa* (2005/C 292/03).

Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação: Edgar Faure, *Aprender a ser: a educação do futuro*. Lisboa: Bertrand, 1974.

Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos* [Resolução 217.ª(III) de 10 de dezembro de 1948;]. Publicada no Diário da República, I Série, n.º 57/78, de 9 de março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros.

Organização das Nações Unidas. *Convenção dos Direitos da Criança (1989)*. [Resolução n.º 44/25 da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 20/11/1989]. Aprovada para ratificação pela Resolução da Assembleia da República n.º 20/90, de 12/09; ratificada pelo Decreto do Presidente da República n.º 49/90, de 12/09. Publicada no Diário da República I, n.º 211, 1.º Suplemento, de 12/09/1990.

Organização das Nações Unidas, *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*, 2015. https://unric.org/pt/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/

The World Bank, International Bank for Reconstruction and Development (2018) *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*.

The World Bank. *Skills and Workforce Development*. February 20, 2024.

World Economic Forum. *New Vision for Education: Fostering Social and Emotional Learning through Technology*, 2016.

World Economic Forum. Future of jobs 2023: These are the most in-demand skills now- and beyond. May 1, 2023. https://www.weforum.org/agenda/2023/05/future-of-jobs-2023-skills/

Rede Europeia de Informação sobre Educação – Eurydice, *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe*, Bruxelas: Eurydice, 2004.

Ministério da Educação, *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*, 10 de junho de 1994.

Ministério da Educação. *Pacto educativo para o futuro*. Lisboa: Ministério da Educação 1996.

Ministério da Educação. *Educação, Integração, Cidadania. Documentos orientadores das políticas para o ensino básico.* Lisboa: Departamento da Educação Básica, 1997.

Ministério da Educação. *Desenvolver, Consolidar, Orientar. Documento de Orientação das políticas para o ensino secundário.* Lisboa, Departamento do Ensino Secundário, 1998.

Ministério da Educação. Perfil cultural desejável do diplomado do ensino secundário (1988).

Ministério da Educação. Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais (2001).

Ministério da Educação. Educação para a cidadania – Proposta Curricular para os Ensinos Básico e Secundário (coordenado por M. Emília Brederode Santos, 2011).

OCDE. *Exames das Políticas Nacionais de Educação*: Portugal/OCDE, Lisboa, GEP/ME 1984.

OCDE. *L'industrie au Portugal: Développement – Restructuration – Politiques Industrielles (Partie, Résumé et Propositions)* – OCDE, Paris, 1984.

OCDE. *Faciliter l'Emploi des Jeunes, Politiques pour l'Irlande et le Portugal*, OCDE, Paris, 1984.

OCDE. *Exame à Política Científica e Tecnológica de Portugal*, 1984.

OCDE. *Prêts pour la vie* (Paris: OCDE, 1997).

OECD. *Governance in transition: Public management reforms in OECD countries*. Paris: OECD, 1995.

OECD. *The Knowledge-Based Economy*, Paris, OECD, 1996.

OECD. *Civil society and international development*. Paris: OECD, 1998.

OECD. *Prêts pour la vie*. Paris: OCDE, 1997.

OECD. *Education policy analysis*. Paris: OECD, 2001.

OECD. *Education at a glance*. Paris: OECD (1999-2020).

OECD. *PISA 2009 results: What makes a school successful? Resources, policies and practices. Vol. IV*. Paris: OECD, 2010.

OECD. *Investing in human and social capital. New challenges*. Paper presented at the OECD education ministerial meeting. The OECD Conference Center, Paris. OECD, 2010.

OECD. *Growing inequalities in OECD countries*. Paris: OECD, 2011.

OECD. *PISA 2012 results: Excellence through equity: giving every student the chance to succeed (volume II)*. Paris: OECD, 2013.

OECD. *PISA 2015 results, volume 1: Excellence and equity in Education*. Paris: OECD, 2016.

OECD. *The OCDE Handbook for Innovative Learning Environments*. Paris: OECD Publishing, 2017.

OECD. *The future of education and skills. Education, 2030*. Paris: OECD, 2018.

OCDE/CERI. *The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*. Paris: OCDE, Documents, 1994.

OCDE/CERI. *Innovating Schools (Schooling for Tomorrow Project)*. Paris: OCDE *Documents*, 1999.

OCDE/CERI. OECD General Secretary, *Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal – an OECD Review*. Paris: Directorate for Education and Skills-OECD, 2018.

Organização das Nações Unidas. *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*. Nova York: ONU, 2015.

People for the American Way. *Democracy's next generation: a study of youth and teachers*. Washington, DC: People for the American Way, 1989.

Rede Europeia de Informação sobre Educação – Eurydice, *L'évaluation des établissements d'enseignement obligatoire en Europe* (Bruxelas: Eurydice, 2004).

UNICEF. *Early Moments Matter. For Every Child – Annual Report*. Unicef : New York, 2017.

UNESCO. Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**,** *International Conference on Education, 44th*. Geneva: UNESCO,1994.

UNESCO. 2009 World Conference on Higher Education – The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Paris, UNESCO, 2009.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*. France: UNESCO, 2014.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. *Global citizenship education. Topics and learning objectives*. France: UNESCO, 2015.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. *A Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism*. France: UNESCO, 2016.

UNESCO. *Global citizenship education: topics and learning objectives*. Paris: UNESCO, 2025.

UNESCO. Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action: Towards Inclusive and Equitable Quality Education and Lifelong Learning for All, 2016. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278

Report prepared for *Williams v. California*, https://decentschools.org/expert_reports/fine_report.pdf

CRISTINA SÁ CARVALHO

É doutorada em Ciência Política e Relações Internacionais: Segurança e Defesa pelo Instituto de Estudos Políticos da Universidade Católica Portuguesa e possui um pós-doutoramento em Desenvolvimento Humano Integral (CADOS-UCP/Fundação Porticus), um mestrado em Psicologia Educacional pelo ISPA e uma licenciatura pré-Bolonha em Psicologia (ISPA).

Tem focado a sua investigação em Educação, Políticas Públicas, Desenvolvimento Curricular, Formação de Professores, o pensamento político do Papa Francisco e Psicologia Política, e atualmente leciona no IEP Psicologia Política, Political Cognition (Licenciatura) e Psicologia Política dos Desafios à Democracia (MS e Doutoramento).

Na Faculdade de Teologia leciona Psicologia da Religião. É também investigadora integrada no Centro de Investigação do Instituto de Estudos Políticos (CIEP-IEP-UCP) e investigadora colaborativa no CITER-UCP – Centro de Teologia e Estudos Religiosos, onde trabalha a Doutrina Social da Igreja.

Esta obra corresponde à terceira parte da obra de Cristina Sá Carvalho, *A Misericórdia como Categoria Política*. A sua leitura é, de facto, inspiradora. Como que a autora, na perspetiva do binómio "misericórdia-educação", nos vai revelando e, com ela, vamos descobrindo o segredo do Papa Francisco. [...] Quatro verbos. Um "estilo de vida". *Acolher, discernir, acompanhar, integrar*. Dimensões em que se declina a *misericórdia*. Um caminho que se abre. Um percurso a realizar.

J. M. Pereira de Almeida, in Prefácio desta obra

Um dos grandes contributos da autora, que faz uma análise exaustiva dos alicerces que corporizam o atual sistema educativo português, num impressionante trabalho teórico-conceptual baseado na revisão temática de um amplo *corpus* documental, incluindo bibliografia pertinente e diversa, é o de apresentar a "Misericórdia" como categoria política, muito inspirada no Papa Francisco, e explorada como valor fundamental para a construção de políticas públicas mais justas e humanas, para além de confrontar o leitor com este desafio da educação: o papel da educação para a construção de um futuro melhor, enfatizando a necessidade de valorizar a diversidade, a solidariedade e a compaixão na sociedade contemporânea.

José Augusto Pacheco, in Prefácio «A Perda da Inocência. Políticas Públicas de Educação»

[...] A autora, que é uma admiradora do pensamento do Papa Francisco, consegue transmitir-nos, neste seu livro [A Misericórdia como Categoria Política], uma mensagem de serenidade que nos tranquiliza, mas que nos interpela de forma muito evidente sobre o papel e as responsabilidades que cada um de nós pode e deve desempenhar ao longo da sua vida. [...] e em particular consegue fazer uma reflexão particularmente interessante, sobre a importância da educação para a democracia como elemento decisivo para as sociedades em que estamos inseridos, cientes de que a democracia é um bem frágil que importa promover e defender.

Eduardo Marçal Grilo, in Prefácio «A Misericórdia como Categoria Política. Cuidar da Fragilidade de Pessoas e de Povos»

COM O APOIO DE

CATÓLICA CIEP · CENTRO DE INVESTIGAÇÃO DO INSTITUTO DE ESTUDOS POLÍTICOS LISBOA

CADOS CATÓLICA DOCTORAL SCHOOL | UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA