



# Conhecimento Espiritual e Laço Social

*Aprender a ser, sendo para lá do ser*

## Estudo de Caso

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

-Especialização em Pedagogia Social-

Maria Joana Rosado Pinto Nunes da Fonseca

Porto, janeiro de 2015





# Conhecimento Espiritual e Laço Social

*Aprender a ser, sendo para lá do ser*

## Estudo de Caso

Porto, janeiro de 2015

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
Mestre em Ciências da Educação

-Especialização em Pedagogia Social

Sob a orientação de  
Professora Doutora Isabel Baptista



*Aos meus filhos, Leonor e Gonçalo,  
para que aprendam a procurar o melhor de Si para dar ao (O)outro.*

*“Pergunto aos adultos e dizem-me que Tu estás no Céu. É muito longe para mim! Se a lua já me parece distante, imagina o Céu que, no mínimo, deve estar atrás das estrelas. Outros dizem-me que devo procurar dentro de mim. Mas isso não é perto demais? Tu tens de estar em algum lugar.*

*A quem devo perguntar?”*

*Juan Arias, Um carta para Deus (de um menino curioso)*



## AGRADECIMENTOS

Ao Zé, à Leonor e ao Gonçalo pelo incentivo, pela espera paciente, pelo olhar condescendente e pela compreensão no tempo roubado. Também pelos mimos e suporte familiar, sem o qual não teria conseguido levar esta viagem a bom porto.

À minha Mãe, pelo apoio incondicional e fora de horas; por tudo quanto conseguiu e consegue transmitir-me, muitas vezes sem ser preciso falarmos, com muito amor e cumplicidade.

Ao CNSR, por me disponibilizar os recursos e a permissão para este estudo.

Aos que colaboraram nas entrevistas e no “*focus group*” pela energia que me transmitiram, os sorrisos que comigo partilham, as palavras tão simplesmente ditas e que refletem tanta riqueza perante a vida.

À Professora Doutora Isabel Baptista, pela preciosa ajuda e disponibilidade, pela sabedoria e pelo humanismo do discurso.

Ao Paulo pelo mote e à Té por me ter acicatado a vontade de entrar nesta aventura.



## RESUMO

O presente trabalho, intitulado “Conhecimento espiritual e laço social – um estudo de caso”, corresponde a uma dissertação de mestrado centrada no papel da educação escolar na formação integral dos jovens, em particular na promoção de competências relacionais associadas ao conhecimento espiritual.

Partindo da convicção de que as competências de ordem espiritual são cada vez mais relevantes na formação das crianças e jovens, quisemos saber de que forma essa área de formação se encontra contemplada nos projetos educativos das escolas. No seguimento desta preocupação, recorreremos a um quadro de análise situado na área das Ciências da Educação, convocando em particular argumentos da Pedagogia Social, da Psicologia, da Antropologia e da Axiologia Educacional.

Em termos práticos, optámos por uma aproximação de um estudo de caso, tendo em referência a realidade de uma escola em concreto (CNSR) e de modo a poder aferir sobre a presença da temática da espiritualidade nos seus documentos oficiais e nas suas práticas pedagógicas, tentando igualmente aferir sobre a perceção dos atores, educadores e educandos. Os dados recolhidos e analisados vieram reforçar a convicção de partida, permitindo concluir sobre a necessidade de promoção de experiências relacionais potenciadoras de laço social, o que, neste contexto de problematização, é o mesmo que dizer de conhecimento espiritual.

**Palavras - chave:** Conhecimento Espiritual, Aprendizagem Escolar, Relação Pedagógica, Laço Social; Alteridade



## **ABSTRACT**

The present work, entitled "Spiritual knowledge and social bond - a case study", corresponds to a master's thesis focused on the role of school education as far as the promotion of relational skills associated to spiritual knowledge is concerned.

Starting from the conviction that spiritual skills are increasingly relevant in training children and young adults, we were impelled to know how this area is contemplated in the formal documents of school. Therefore, we chose a framework of analysis situated in the area of Educational Sciences, finding specific relevance in the areas of Social Pedagogy, Psychology, Anthropology and all the axiological Education.

In practical terms we opted for a case study approach, bearing in mind the reality of a concrete school (CNSR), in order to measure the relevance of the theme of spirituality in its official documents and also in its teaching methods, so as to measure the perception of actors, educators and students about this topic. The collected and analyzed data reinforced the former conviction, establishing a set of enhancing conclusions on the need of creating relational experiences able to promote social bonds, that is to say – in this specific context - spiritual knowledge.

**Keywords:** Spiritual Knowledge, School-based Learning, Pedagogical Relationship, Social Bond, Alterity



## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	7
RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	11
INTRODUÇÃO GERAL .....	15
<b>PARTE I – Fundamentação do quadro teórico</b> .....	<b>19</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I - Ciências da Educação, Cultura Escolar e Pedagogia Social .....</b>	<b>21</b>
1. Ciências da Educação e aprendizagem ao longo da vida .....	21
2. Cultura escolar e sociedade educativa, o lugar da Pedagogia Social .....	26
3. Metas de formação das crianças e jovens, valores de referência .....	35
<b>CAPÍTULO II – Relação, laço social e conhecimento espiritual .....</b>	<b>43</b>
1. Antropologia da alteridade e transcendência .....	43
2. Inteligências múltiplas e pensamento complexo .....	47
3. Laço social e conhecimento espiritual .....	53
<b>Conclusão .....</b>	<b>57</b>
<b>Parte II – Estudo empírico</b> .....	<b>59</b>
<b>Introdução .....</b>	<b>59</b>
<b>CAPÍTULO I – Justificação da opção metodológica .....</b>	<b>61</b>
1. Questões e objetivos de investigação .....	61
2. Estratégia de desenvolvimento .....	62
3. Critérios de análise e apresentação de resultados .....	66

<b>CAPÍTULO II – Contextualização da pesquisa .....</b>	<b>67</b>
<b>1. Retrato institucional .....</b>	<b>67</b>
<b>2. Ideário pedagógico .....</b>	<b>69</b>
<b>3. Principais iniciativas .....</b>	<b>71</b>
<b>CAPÍTULO III – Análise e discussão dos resultados .....</b>	<b>73</b>
<b>1. Presença da temática da espiritualidade nos documentos oficiais da escola</b>	<b>73</b>
<b>2. Práticas pedagógicas referentes à área da formação espiritual .....</b>	<b>77</b>
<b>3. Percepção dos atores sobre a importância da formação espiritual .....</b>	<b>85</b>
<b>Conclusão .....</b>	<b>91</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>93</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>99</b>
<b>WEBGRAFIA .....</b>	<b>105</b>
<b>DOCUMENTOS CONSULTADOS .....</b>	<b>108</b>

## INTRODUÇÃO GERAL

Este trabalho corresponde a uma dissertação de mestrado intitulada “Conhecimento espiritual e laço social – um estudo de caso”, tendo sido realizada no âmbito do curso de Ciências de Educação, na área de aprofundamento da Pedagogia Social na Universidade Católica do Porto.

O interesse em estudar esta problemática surgiu da nossa vontade de compreender os fenómenos da inteligência espiritual, associados às chamadas inteligências múltiplas, cada vez mais reconhecidas como fenómeno justificativo da essência humana nas suas diversas vertentes e habilidades.

Por outro lado, o facto de trabalharmos numa instituição de educação que privilegia a formação espiritual como parte da formação integral dos jovens também contribuiu para a escolha desta temática.

Neste contexto, entende-se que a dimensão espiritual diz respeito à ligação com o transcendente, não de uma forma contemplativa e meramente reflexiva, mas numa conexão que permite pensar e compreender o Outro enquanto radicalmente outro (Lévinas, 1990).

Assim, partindo por um lado da convicção que este tema é pertinente no contexto formativo atual, sobretudo considerando as metas educacionais do século XXI, e que, por outro lado as questões relativas à inteligência espiritual se encontram ainda pouco estudadas, constituiu a nossa intenção tentar perceber de que forma se constrói o conhecimento espiritual na escola e que importância é atribuída pelos atores, em particular os jovens.

Até que ponto é possível equacionar a Inteligência Espiritual como uma das formas de inteligência humana? Em que medida a temática da espiritualidade pode ou deve estar presente na vida escolar? Que valores são tidos em conta? Que tipos de experiências humanas potenciam o desenvolvimento da dimensão espiritual? Que práticas educativas vale a pena desenvolver? As questões de ordem espiritual circunscrevem-se ao âmbito da formação religiosa e moral ou referem-se a competências de ordem transversal?

Estas interrogações convergiram para a formulação da nossa questão de partida, enunciada da seguinte forma: Qual o lugar da espiritualidade, enquanto dimensão da inteligência humana, no processo de formação escolar das crianças e jovens?

Para responder a esta questão, em termos teóricos optámos por um processo de revisão bibliográfica baseado nas Ciências da Educação, em particular na Pedagogia Social enquanto ciência da educação que pretende enquadrar a práxis socioeducativa na pluralidade das suas dimensões e num contexto de formação ao longo da vida (Baptista, 2008). Para fundamentar as noções de alteridade, relação pedagógica, laço social e conhecimento espiritual recorreu-se ainda a autores oriundos das áreas da Antropologia Filosófica e da Psicologia.

Em termos empíricos, decidimos estudar a realidade de uma comunidade educativa em concreto, aproximando-nos assim da metodologia de estudo de caso. Para o efeito, escolhemos uma escola de cariz católico que, como tal, assume desde logo a questão da espiritualidade como parte da formação integral dos seus alunos.

Neste sentido, o presente documento divide-se em duas partes fundamentais, ambas incluindo uma introdução e uma conclusão.

A primeira parte é dedicada à fundamentação do quadro teórico, estruturada em dois capítulos. No primeiro capítulo procura-se evidenciar a importância das Ciências da Educação e da aprendizagem ao longo da vida, a relevância da cultura escolar e da sociedade educativa, com especial enfoque na Pedagogia Social. No segundo capítulo explicitam-se as noções antropológicas da alteridade, transcendência e laço social, bem como as definições de inteligências múltiplas (Gardner, 1980), entre elas a inteligência emocional (Goleman, 2010) e a inteligência espiritual (Zohar e Marschall, 2000).

Na segunda parte do trabalho, dedicada ao estudo empírico, expõe-se a opção metodológica, começando pela referência às questões de estudo e aos objetivos de investigação, às estratégias de desenvolvimento e aos critérios de análise e apresentação dos resultados. Num segundo capítulo procede-se à contextualização da pesquisa referindo o carácter institucional da comunidade educativa em referência, o seu ideário pedagógico e

as iniciativas privilegiadas. No terceiro e último capítulo procede-se à análise e discussão dos resultados, enunciada em conformidade com os objetivos previamente traçados.

O trabalho termina com considerações finais respeitantes a todo o percurso investigativo de modo a sublinhar as principais conclusões relativas à importância do conhecimento espiritual na educação escolar dos jovens num quadro de competências de vida e de laço social, ou seja, do *aprender a ser, sendo para lá do ser*.



## **PARTE I**

### **Fundamentação do quadro teórico**

#### **Introdução**

Tal como foi referido na introdução geral, esta primeira parte é dedicada à fundamentação do quadro teórico, começando por situar as metas de formação das crianças e jovens no contexto do conhecimento educacional contemporâneo e à luz dos valores humanistas do século XXI.

Neste sentido, procede-se a uma caracterização das ciências da educação num contexto de aprendizagem ao longo da vida, com destaque para o lugar da Pedagogia Social e tendo em conta o princípio de que, à luz das recomendações contemporâneas, a educação está dentro mas também fora escola, nas cidades e comunidades segundo lógicas de aprendizagem ao longo de toda a vida.

Seguidamente apresenta-se o que se entende por cultura escolar, fazendo referência a autores como Maria do Céu Roldão (2011), no sentido de evidenciar a noção de currículo e as opções pedagógicas da sociedade educativa atual.

Ainda no primeiro capítulo, discute-se a importância da relação pedagógica e da escola atual na formação dos novos cidadãos à luz das metas de formação das crianças e jovens, salientando a importância da construção de uma sociedade mais justa e favorável à construção do projeto de vida de cada um. Aqui salientamos o papel da educação – enquanto educação escolar –, à qual compete a promoção dos valores da democracia e cidadania, tais como a tolerância, a capacidade de encetar um verdadeiro diálogo, a solidariedade social ou a compreensão da diferença.

No segundo capítulo, centrado na dimensão antropológica, tenta-se fundamentar a relação entre alteridade e transcendência à luz do pensamento de Emmanuel Lévinas, associando

esta perspectiva relacional ao desenvolvimento do pensamento complexo nas suas as múltiplas vertentes.

Esta perspectiva leva-nos a ainda a procurar fundamentar a ligação entre laço social, pensamento complexo e inteligência espiritual, tal como a entendem autores como Gardner (1980) e Morin (1990) e mais adiante Goleman (1995) e Zohar e Marschall (2000). Estes autores permitem-nos justificar teoricamente a importância das inteligências múltiplas no âmbito do desenvolvimento de seres humanos competentes que possam colaborar de forma efetiva e sustentável na construção de um mundo melhor e encontrando dentro de si, na sua interioridade, a força que os impele a agir e a dominar a realidade, mesmo a mais incontornável e transcendente.

## CAPÍTULO I

### Ciências da Educação, Cultura Escolar e Pedagogia Social

#### 1. Ciências da Educação e aprendizagem ao longo da vida

*Sabemos cada vez mais que as disciplinas se fecham e não comunicam umas com as outras. Os fenómenos são cada vez mais fragmentados e não consegue conceber-se a sua unidade. E é por isso que se diz cada vez mais: “façamos interdisciplinaridade”.*

Edgar Morin (1994)

Nas sociedades democráticas contemporâneas a educação é reconhecida e valorizada como um direito humano fundamental e como um bem precioso das comunidades. “Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Relatório Jacques Delors, 1996, p.11).

Trata-se, assim, de uma educação para todos e ao longo de toda a vida. Nesta perspetiva a educação engloba duas vertentes: o saber académico e a aprendizagem que advém das experiências do dia-a-dia, contribuindo para a formação integral e permanente dos alunos e para o progresso moral, espiritual e material de todos os membros da cidade habitada. Nesta cidade, morada da sociedade moderna atual, educa-se para a justiça e para solidariedade, apostando na liberdade e na democracia como valores perenes e onde “no confronto com a diversidade educa-se para a descoberta do diferente e para o respeito com o outro” (Carneiro, 2012, p. 8), criando lugar para a hospitalidade e vivendo numa atitude de abertura e alteridade.

A partir do momento que o acesso à educação influencia o acesso a melhores condições de vida e ao desenvolvimento económico, à subsequente fixação dos povos e à criação de vínculos geográficos que permitem o acesso à escola, a frequência escolar passa a abrir

portas ao mundo e à comunidade tornando todos os cidadãos aptos a desempenhar papéis semelhantes na sociedade. O acesso de todos à educação surge assim como uma recomendação da UNESCO, de modo a que cada cidadão possa “estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança. (Delors, 1996, p. 11).

É então desta necessidade de tornar a educação uma prioridade para todos, que emergem as Ciências da Educação, fazendo parte das Ciências Sociais e Humanas e respondendo à necessidade de enquadrar cientificamente a multiplicidade de práticas educativas. Por sua vez, o conhecimento educacional contribui largamente para a mudança do paradigma da educação, numa perspetiva ampla ligada ao ideal de aprendizagem ao longo da vida.

As Ciências da Educação abarcam em si uma diversidade de saberes e disciplinas que, na perceção educativa de hoje, se complementam e formam uma interdisciplinaridade tal que a educação deixa o seu perfil meramente formal e se transforma numa educação baseada no alargamento de mapas cognitivos e afetivos.

De acordo com os paradigmas da modernidade, a educação chama a si os saberes de diferentes áreas e as Ciências da Educação veem-se assim formadas pelas áreas do saber que analisam a complexidade da realidade sem nunca a afastarem da afetividade e de toda a compreensão sensível e humana que cada indivíduo traz para a produção de conhecimento. Por força desta multidisciplinaridade – assim denominada por Adalberto Dias de Carvalho (1988) –, os princípios metodológicos e epistemológicos da racionalidade que imprimem um carácter formal e compartimentado à educação escolar tendem a ser ultrapassados.

A educação, “a mais vasta significação social” que hoje em dia “deve ter lugar em grupo e numa dimensão relacional” (Carneiro, 2001, p. 14), tem vindo a sofrer mutações que variam de acordo com o tempo e os lugares. Mas não deverá então essa aprendizagem ser chamada de instrução e não de educação? Nem sempre o conhecimento se confina ao saber livresco e ao que se pode veicular numa sala de aula. A educação é muito mais que um saber ministrado pelo professor, é um direito constitucional que alcança todo e qualquer ser

humano. Para Joaquim Azevedo (2010), o futuro da escola provém da capacidade de saber conjugar educação e instrução. A instrução ocupa um grande lugar na escola atual, o que permitirá ao jovens adquirir um amplo leque de saberes e de competências que lhes abrirão as portas, não só do mundo profissional, mas também os porão em contacto com uma série de saberes sociais. Porém, D. José Policarpo (2010), Patriarca de Lisboa entre 1998 e 2013, faz referência ao facto de que por vezes se torna difícil no universo escolar distinguir educação e instrução, uma vez que são caminhos paralelos, que muitas vezes se cruzam num mesmo projeto de crescimento humano.

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) lemos no seu artigo 1º: “ Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. Também o artigo 19º reitera este direito focando a liberdade de expressão e a possibilidade de “receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independente de fronteiras”. Ora neste ponto, destacamos não só o direito de cada um de se informar e buscar acesso a mais e diferentes fontes de conhecimento, mas também salientamos o dever de cada um de transmitir e veicular o seu saber em benefício de outros. Assim, também a educação se reveste de um sentido mais abrangente, saindo das quatro paredes da escola e voltando-se para o mundo, para a comunidade, para os interesses e vivências de cada aprendiz.

Neste sentido, não podemos deixar de analisar o 26º artigo desta Declaração. Aqui encontramos fundamentada a razão da educação e a sua importância: “Todo o ser humano tem direito à instrução” que “será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais” promovendo valores como a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos, conduzindo à paz. Finalmente no artigo 27º do mesmo documento, encontramos também a referência ao direito de “participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e participar do processo científico e dos seus benefícios”, mostrando a importância de cada ser humano, na construção do seu mundo, regido pelas suas necessidades e interesses.

Desta forma a educação, enquanto direito e dever, respeitando a liberdade e a vontade de cada um e contribuindo para a construção de um mundo melhor, reveste-se de um carácter

humanista, que irá beber de várias fontes disciplinares, no sentido de se enriquecer e proporcionar a cada indivíduo um espaço de encontro consigo próprio, com as suas raízes e origens.

Segundo Roberto Carneiro a educação, “enquanto direito e dever de aprender continuamente e ao longo de toda a vida” (2001, p. 30,31) deve assentar em dois pilares que reforçam os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Humanos: “Eu participo, logo existo” – contribuindo para uma educação inclusiva, respeitando individualidades e chamando-as para a complexidade da vida em comum; “Eu compreendo, logo participo” - evidenciando o dever de cada um de expressar a sua inteligibilidade sobre a vida e sobre o mundo e de partilhar o seu saber de forma natural, deixando que a vida pessoal se funda com a da comunidade.

Concluimos assim que cada vez mais a sociedade atual se caracteriza por ser *knowledge-based*, procurando promover o acesso de todos a múltiplas fontes de informação e apelar à motivação e à capacidade de cada um para usar os recursos de forma inteligente, a seu favor e a favor da sua comunidade como um todo. Assim, no *Memorandum on Lifelong Learning* (Comissão Europeia, 2000, p.5), destacam-se como razões para a necessidade de aprendizagem ao longo da vida a necessidade de inserção de todos e de cada um num mundo social e político altamente complexo e a importância do envolvimento efetivo de cada indivíduo na concretização de desafios que trarão progresso a uma sociedade que busca a aprendizagem e a compreensão do que se passa à sua volta.<sup>1</sup>

Nesta perspetiva, a educação atual “privilegiará a dimensão subjetiva do aprender e os seus contornos desconcertadamente qualitativos e singulares, de pessoa para pessoa. É que, mais do que aprender *durante todos os anos da vida*, o importante será que o aprender se faça *com a vida*, sem subordinação do espaço ou do tempo, (...) fazendo dos espaços e dos tempos da vida inteira oportunidades significantes na construção de harmonia e de sabedoria.” (Carneiro, 2001, p. 29). Desta maneira, e ainda segundo o autor citado, viveremos cada vez mais voltados para a globalidade e para a educação para o mundo, de tal forma que os saberes não passarão unicamente pela sua construção escolar, mas resultarão

---

<sup>1</sup> Tradução da nossa responsabilidade assumindo o mesmo critério ao longo de todo o texto.

da conjugação e da relação estreita que se forma entre o indivíduo, as instituições, a família e o meio, numa agregação que constituirá tudo aquilo que cada ser humano é e será ao longo da vida.

A partir daqui, e tal como salienta Adalberto Dias de Carvalho (1988), considera-se que as Ciências da Educação não poderão estar ao serviço apenas de uma determinada visão do mundo que lhe atrofie o seu objeto de estudo. Os investigadores das Ciências da Educação deverão, também eles, procurar sempre racionalizar o paradigma, colocando-se em posição de constante abertura relativamente à introdução de novas ideias que advêm do mundo que os rodeia e das múltiplas disciplinas que se conjugam para colocar o saber em ação.

As Ciências da Educação deverão privilegiar, então, o confronto e o encontro entre paradigmas, proporcionando à realidade educativa um plano de saberes mais vasto e abrangente, rico em vivências e experiências que se fundem com os saberes académicos tradicionais e lhes trazem novo vigor e protagonismo.

## 2. Cultura escolar e sociedade educativa, o lugar da Pedagogia Social

*Naquele tempo, Jesus foi para o Monte das Oliveiras.*

*De manhã cedo, apareceu outra vez no templo e todo o povo se aproximou d'Ele.*

*Então, sentou-Se e começou a ensinar...*

Jo 8, 1-11

Neste ponto procuramos explicar a relação entre Pedagogia Social e contexto escolar, analisando o que se entende por cultura escolar e fazendo a caracterização da sociedade educativa, tendo em conta a sua evolução desde a *Paideia* Grega à atualidade percebendo e evolução do conceito de educação e de sociedade educativa e do seu contributo para a valorização da Pedagogia Social.

Nesse sentido, a obra de José António Caride, *As fronteiras da Pedagogia Social. Perspetivas científica e histórica* (2005) é reveladora ao reivindicar maior protagonismo à educação na vida quotidiana e na garantia da cidadania ativa e, para tanto, analisa o lugar da Pedagogia Social como ciência das humanidades e do social, onde “os professores são educadores para o futuro. Ainda que o futuro seja apenas uma imagem, uma incerteza, educamos no presente através daquilo que nos foi legado do passado, mas essencialmente estamos a construir o futuro, através dos nossos alunos, dos nossos projetos, que em si mesmos transmitem uma ideia de futuro. Na sociedade que vivemos esse futuro é cada vez mais incerto, mais desafiante, e os professores têm a obrigação de situar-se nessa imprevisibilidade. E, ainda segundo o mesmo autor, temos essa obrigação porque estamos a educar os cidadãos desse futuro. Tudo isto implica necessariamente que os professores de hoje se sintam diferentes dos professores do passado” (Caride, 2003, p. 11).

Ao pensarmos nas relações que fazem parte da cultura escolar e em todos os intervenientes que comungam para o fim educativo, percebemos que ao cuidar dos seus interesses e ao buscar o seu conhecimento, cada ser humano - enquanto eterno aprendiz - está não só a construir o seu próprio mundo, mas implicitamente a cuidar do mundo que o rodeia, sentindo-se responsável e ativo num movimento consciente que visa assegurar a preservação do sistema social.

Não podemos falar de educação e escola sem antes remontarmos a aspectos que envolvem a origem da ação de educar e da pedagogia. O que por sua vez nos remete para a antiguidade Grécia clássica. A palavra *paidagogos* significa aquele que conduz a criança. E cedo se associou à necessidade de encontrar uma entidade responsável pela formação dos novos cidadãos desde tenra idade. Essa responsabilidade cabia a quem melhor fizesse uso das duas capacidades de oratória para transmitir a cultura às novas gerações. Desta forma, nos primeiros tempos, quando não existia a escrita, a educação era ministrada pela própria família, conforme a tradição religiosa. As famílias gregas mais abastadas e conseqüentemente mais poderosas entregavam os seus filhos a tutores, que eram responsáveis pelo ensino da oratória, do cálculo, da filosofia e da poesia.

Apenas com o advento da *polis*, começaram a aparecer as primeiras escolas, visando promover o uso da razão autónoma, da inteligência crítica e da atuação da personalidade livre, capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina. Surgiu, então, a necessidade de elaborar teoricamente o ideal da formação, focado na globalidade do papel do cidadão. Platão (427 -384 a.C.), fazia já referência à mudança de um ensino individual para um ensino mais grupal que implicava a institucionalização da educação, dando origem a espaços de encontro e aprendizagem que viriam a adotar o nome de Escola e que viriam a prevalecer até à atualidade, zelando pela integração do indivíduo na vida da sociedade.

Deste modo, o cidadão deixa de ser o depositário do saber da comunidade transmitido em casa e passa a assumir o papel daquele que elabora a cultura da cidade. Assim nasceu a Paidéia, termo criado por volta do século V a.C. e que significava “a criação dos meninos” (pais, paidós, criança). Platão (427 -384 a.C.), considerava essencial que a sociedade educativa se ocupasse das crianças e da sua educação, “não tanto pelo que os pequenos são,

mas pelo que deles devirá, pelo que se gerará num tempo posterior. "A preocupação de Platão com a educação centrava-se desta forma na preparação do indivíduo para o governo da cidade, e nessa sua formação residiria a sua virtude.

A evolução do conceito de escola e a mudança do paradigma educacional trazido pela cultura grega manteve a sua atualidade também na civilização romana. Aqui, a educação era vista como a principal forma de transmissão de ideais morais e cívicos, que se traduziam na devoção total à pessoa da comunidade e ao desenvolvimento do conceito de cidadania. Em Roma, a família ocupava também um papel de destaque, em conjunto com a escola, educando os seus filhos no respeito à pátria e à tradição nacional. A escola, nesta cultura, consagrava-se à iniciação na vida pública, evidenciando um cariz mais prático e participativo na vida da cidade.

Tendo presente esta ideia de que a escola é o lugar privilegiado para a educação moral, o conceito de cultura escolar prevalece com estas características até à modernidade, onde a socialização escolar se torna evidente para o indivíduo. Porém, com a queda do império romano, a Igreja assume o papel de entidade educativa revelando preocupações de cariz humanitário e social, que se prendem com a pessoa humana, a sua dignidade, os seus direitos e suas liberdades, inserindo-a na vida social e zelando pela justiça e caridade. Nesta altura "o espaço do sagrado ocupa, em parte, o espaço político da Antiguidade, contrastando com a obscuridade em que decorre a vida quotidiana" (Branco, 2007, p. 31). Desta forma, a educação persegue também o ideal cristão de perfeitibilidade, buscando o desenvolvimento pleno e a participação em todas as áreas da sociedade.

Seguindo esta evolução do conceito de cultura escolar encontramos também no século XVII, na pedagogia de Comenius, esta preocupação com o reconhecimento do igual direito de todos os homens ao saber. Com este intuito Comenius deu início a uma série de movimentos de educação popular, regidos pela *Didática Magna* (1649), e onde se privilegiava a educação realista e permanente, bem como o ensinamento a partir de experiências quotidianas. A *Didática Magna* defendia como máxima: "Ensinar tudo a todos", objetivando a aproximação do homem a Deus, tornando os homens bons cristãos, sábios no pensamento, dotados de fé, capazes de praticar ações virtuosas estendendo-as a todas as classes. Neste documento

(2001)<sup>2</sup> salientava-se a importância da educação formal de crianças pequenas: “Oxalá vós, diletas criancinhas, possais entender este vosso celeste privilégio! Eis no que ele consiste: é vosso o resto de dignidade que ficou ainda no género humano, ou seja, o direito que ele tem ainda à pátria celeste!” Comenius, na mesma obra, também se refere à criação de escolas maternas, que se tornaram a oportunidade de muitos aprendentes de adquirir as noções elementares do que deveriam aprofundar mais tarde.

À luz desta ideia a educação deveria começar pelos sentidos, pois as experiências sensoriais obtidas por meio dos objetos seriam assimiladas e, mais tarde, interpretadas pela razão, estimulando o intelecto, a vontade e a memória. Ainda citando Comenius (2001)<sup>3</sup> tomamos consciência que para este autor “Cristo ordena que nós, adultos, nos convertamos para que nos façamos como criancinhas, isto é, para que desaprendamos os males que havíamos contraído com uma má educação e aprendido com os maus exemplos do mundo, e regressemos ao primitivo estado de simplicidade, de mansidão, de humildade, de castidade, de obediência”, o que nos faz destacar a modernidade da preocupação com a necessidade de a aprendizagem se fazer ao longo da vida e com o facto de cada indivíduo dever acompanhar a par e passo as mudanças do quotidiano e da sociedade.

Neste contexto a escola ocupa um lugar fundamental e específico, afirmando-se como organização curricular. Segundo Isabel Baptista (2005, p. 149) a escola é o local onde “educar profissionalmente significa intervir, de forma intencional, racional e planificada, no desenvolvimento de outros seres humanos. (...) Obrigados a viver na linha de fronteira entre o pessoal e o profissional, os educadores precisam de referências éticas, de pontos de apoio” Assim, para além de todas as suas matérias teóricas e de todo o carácter formal que elas abraçam, as escolas estruturam-se diariamente em função de horários dedicados à aprendizagem, regulamentando a partilha e a aquisição de saber, direccionando a todos e a cada um o acesso à educação, zelando para que todos encontrem dentro das suas paredes um espaço de partilha de conhecimento e de vivências essenciais à sua formação enquanto pessoas e cidadãos.

---

<sup>2</sup> Acedido em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>, a 9.4.14

<sup>3</sup> Acedido em <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html>, a 9.4.14

Isto nos explica igualmente Maria do Céu Roldão (2011, p. 33) quando diz que “por isso existe um currículo – conjunto de aprendizagens tidas como necessárias numa época e contexto – e para isso se organizou a instituição especializada que o assegure – a escola. Por isso esse currículo é plástico, socialmente transformável, evolutivo na sua natureza, mas estável na sua finalização.” Assim, o currículo, nas suas três vertentes – formal, não formal e informal - surge como algo permanentemente em construção e onde o professor assume o papel de decisor e configurador e não de mero executor. Compete então à escola, na gestão da sua autonomia organizacional gerir o programa patente no currículo formal e promover atividades e iniciativas que assegurem a cada indivíduo experiências válidas para a construção do seu projeto de vida.

Os autores Villa e Thousand (2005, p. 136, 137) mencionam a importância de um *universal design*, um conceito de currículo que confirma os pressupostos acima referidos, já que explora a validade da criação de ambientes de aprendizagem que se moldam por si à realidade, sem precisar de modificações formais ou da introdução de alíneas específicas para determinadas circunstâncias ou tendo em conta determinados alunos e as suas necessidades. Trata-se de um currículo para todos, que utiliza diferentes matérias, métodos e avaliação considerando e criando o leque abrangente de todos os alunos, as suas realidades, as suas vidas e as suas maneiras de pensar. Este currículo assenta em três pilares- representação, envolvimento e expressão – que, respetivamente, se traduzem no conteúdo que é transmitido aos alunos de acordo com os seus interesses e estilo de vida, no processo pelo qual eles se apropriam do sentido e do saber, e pelo produto, isto é, a maneira como os alunos transmitem o saber que adquiriram.

Desta forma, o currículo constrói-se estabelecendo um padrão colaborativo onde todos os alunos, independentemente da sua origem, extrato social, capacidades e interesses, se envolvem e participam em todas as fases do processo de aprendizagem, desde o desenho das matrizes, à escolha das estratégias e depois à sua avaliação.

Ao analisarmos as reflexões de Maria do Céu Roldão encontramos afinidades no seu discurso com o dos autores anteriores, no que diz respeito à construção do currículo. Para esta autora “ensina-se na escola (...) no pressuposto de que o uso desses saberes é necessário: às

*peessoas* – para agir, para trabalhar, para sobreviver, para pensar, para progredir, na sociedade em que se inserem – e à própria *sociedade* em causa, para garantir a sustentação dos seus mecanismos de produção, organização, e desenvolvimento.” (2011, p.33).

Também Adalberto Dias de Carvalho (2009) considera que a educação não pode fossilizar os educandos abordando temas tidos como dogmas, perenes e intemporais. Pelo contrário, é urgente introduzir no currículo noções de carácter humanista, como tolerância, liberdade e solidariedade, que trazem novos contornos e novos contrastes à realidade escolar, que apela cada vez mais à aceitação do pluralismo e da diversidade. Só desta forma ativa, envolvida e participada, chamando a experiência de vida dos educandos a tomar parte da construção das aprendizagens, o conhecimento passará a ser interiorizado e deixará de ser inculcado permitindo que os alunos ao invés de “olhar, escutar e tocar”, se deixem ser olhados, escutados e tocados pelas próprias experiências que o currículo lhes possa trazer.

Neste sentido e no seguimento das teses dos autores referidos destacamos a importância da construção do currículo e da planificação das atividades escolares assentes em três diretrizes. Primeiramente, o currículo deverá ser interpretado como um conjunto de saberes socialmente relevantes, que respondam de forma clara à pergunta *para quê*, surgindo como uma referência, uma listagem de orientadores da ação escolar. Aqui se estabelecem competências, delineiam-se as metas e o que se pretende alcançar ao longo do percurso educativo e escolar de cada indivíduo. Em segundo lugar, transformamos esse saber estruturado em *saber em uso*, um conjunto de conhecimentos práticos que permitirão a cada um entender mais e melhor, participar com mais conhecimento na cultura em que vivem e tornarem-se agentes na produção do próprio conhecimento. Finalmente, teremos o *uso do saber*, que se prende com a ação propriamente dita, com a partilha e divulgação do saber que cada um foi adquirindo ao longo da vida e da sua atividade escolar.

Aqui se cumprirão, entre outros, os ideais de humanismo cristão já referidos acima, onde a alteridade, a partilha e a comunhão com o outro imperam, onde a noção de dever enquanto busca de perfeitibilidade ocupa um espaço primordial na construção da sociedade. Segundo Roberto Carneiro (2011, p. 123) “aprender é, assim, esta notável predisposição do género humano para aprofundar o desconhecido e transpor as fronteiras outrora seguras do

conhecimento estratificado”. Só desta forma se concretizará a utopia do humano e consequentemente a utopia do social.

Porém, a implementação do currículo, a sua exploração e análise pressupõem a entrada em campo de agentes fundamentais que dispõem do saber e da prática, da vivência em campo da educação e que conhecem esta necessidade de busca e de transmissão de um conhecimento em constante mudança e reestruturação, que dá resposta às necessidades da sociedade. Este agente é o professor, que agirá na escolha deste currículo e na mediação de todos os saberes partilhados na escola, como intermediário de conhecimentos e como profissional da relação pedagógica, abordando e tateando os temas, intervindo com o outro, mas não deixando a sua ética de lado, respeitando o outro, mas promovendo a alteridade, sem descuidar a liberdade e a autonomia de cada um, vendo-se a si e olhando o outro numa atitude de (auto) reflexão.

Desta forma a escola passa a ser entendida como um lugar de hospitalidade, bondade e acima de tudo de responsabilidade, tal como defende Isabel Baptista (2005, 2007, 2011). É também desta necessidade de responder aos desafios da sociedade educativa, à gestão dos currículos e ao estabelecimento de uma organização na cultura escolar sintonizada com a comunidade que surge em evidência a necessidade de relação da pedagogia escolar com a Pedagogia Social.

A Pedagogia Social assume assim um papel preponderante na sociedade contemporânea uma vez que as exigências educacionais atuais ultrapassam os limites formais da escola. Assim, a noção de escolaridade é ultrapassada pelo conceito de educação ao longo da vida, que justifica a necessidade de se falar em educação fora dos limites da escola.

Para autores como Isabel Baptista (2008), Joaquim Azevedo (2007) e António José Caride (2003) a Pedagogia Social é entendida como uma ciência da educação, especificamente vocacionada para o enquadramento da praxis socioeducativa na pluralidade das suas dimensões num contexto de formação ao longo da vida. Esta ciência apresenta-se fundamentada na criação, (re)organização e transmissão de conhecimentos, que proporcionam a intervenção na realidade, o comprometimento com o outro e com a

sociedade. Por outro lado a Pedagogia Social prende-se com o trabalho social, direcionada para o atendimento a necessidades humano-sociais, necessitando a envolvimento de intervenientes com características mais abrangentes e institucionais. Aqui a Pedagogia Social assume um carácter específico de ação antropológica, preocupando-se com a ajuda educativa a pessoas ou grupos que fazem parte da realidade social menos favorecida.

Assim entendida, a Pedagogia Social refere-se a dois campos de conhecimento que possuem uma grande tradição histórica: a educação e a solidariedade social. Em termos científicos, o nascimento da Pedagogia Social situa-se na Alemanha, no século XIX, sendo então associada à resposta às questões da pobreza e de carência social que se agravaram num cenário de pós-guerra.

Inicialmente a Pedagogia Social visava suprir necessidades sociais, criando mecanismos de ação para apoiar e criar instituições que estabelecessem o sentido de pertença, de responsabilidade social, de cidadania e de apoio ao próximo e aos desfavorecidos no sentido de criar uma maior coesão social.

Porém, no contexto da sociedade educativa atual e com vista às metas da educação para o séc. XXI a Pedagogia Social toma posição para além da esfera da exclusão. Hoje em dia esta ciência, entendida como um saber profissional, uma filosofia de ação (Baptista, 2008), é tida como um processo que conduz ao bem-estar social e à vida de cada um em sociedade.

Desta forma, podemos considerar que a Pedagogia Social atual recupera e valoriza o conceito de cultura educativa presente na *polis* grega, onde “a educação escolar e social não se traduz apenas em percursos de socialização e de formação para o exercício da cidadania responsável, traduz-se antes e acima disso em percursos de personalização, de irrupção de cada um no confronto livre com os outros, em relações de amor e em dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e de liberdade, de busca da verdade e de abertura à dimensão transcendente do ser humano” (Azevedo, 2010, p.1).

Nesta perspetiva, o percurso escolar das crianças e jovens é feito valorizando a proximidade humana e recorrendo a teias relacionais de cariz antropológico conducentes a uma

sociedade inclusiva, onde as relações interpessoais buscam a aceitação, a compreensão e o bom convívio entre todos.

Como nos diz António Caride (2003) “ainda que o futuro seja apenas uma imagem, uma incerteza, educamos no presente através daquilo que nos foi legado do passado, mas essencialmente estamos a construir o futuro, através dos nossos alunos, dos nossos projetos, que em si mesmos transmitem uma ideia de futuro.” Na sociedade que vivemos esse futuro é cada vez mais incerto, mais desafiante, e os professores têm a obrigação de situar-se nessa imprevisibilidade. E temos essa obrigação porque estamos a educar os cidadãos desse futuro.

Podemos assim concluir que a Pedagogia Social estreita a ligação entre os conceitos de laço social e aprendizagem ao longo da vida, implicando cada vez mais o indivíduo na construção do seu projeto de vida, segundo lógicas de vida em comunidade com outros. Por outro lado, considerando as metas educacionais do século XXI, importa promover a aproximação entre a cultura escolar e as dinâmicas pedagógicas de carácter social.

### 3. Metas de formação das crianças e jovens, valores de referência

*A school should not be a preparation for life. A school should be life.*

Elbert Hubbard (1856-1915)

Na sequência do que foi afirmado anteriormente, neste ponto analisamos a perspectiva de diferentes autores sobre o papel da escola e do que nela se pratica de forma a construir uma sociedade justa, onde o dever e o direito à educação façam parte do projeto de vida de cada um. Ou seja, trata-se de saber como é que a escola, uma escola inserida na comunidade e em contexto de sociedade educativa, concretiza as metas educacionais preconizadas pela UNESCO para o século XXI, que privilegiam a aprendizagem ao longo da vida, a formação integral dos alunos e os valores de cidadania.

Para tal, segundo a UNESCO (1996), são delineados quatro tipos fundamentais de educação que pretendem tornar todos e cada um aptos e competentes a lidar com os desafios da modernidade: aprender a conhecer (adquirir instrumentos de da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humana), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores). Estas aprendizagens, direcionadas para a aquisição de instrumentos de compreensão, raciocínio e execução, não podem ser consideradas completas sem os outros dois domínios da aprendizagem – aprender a viver juntos e aprender a ser - muito mais complicados de explorar, devido ao seu carácter subjetivo e dependente da própria entidade educadora. Um dos maiores desafios para a educação será a transmissão, de forma maciça e eficaz, da informação e da comunicação adaptadas à civilização cognitiva, pois estas são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete ao ensino encontrar e ressaltar as referências que impeçam as pessoas de ficarem isoladas pelo número de informações que os invadem.

Desta forma, e se intersetarmos estes quatro axiomas propostos pela UNESCO com a construção da identidade de cada ser humano no que diz respeito à sua condição humana, à sua cidadania e à sua constante necessidade de aprendizagem e formação, encontraremos o trilho que conduzirá à edificação do ser humano integral. Para Joaquim Azevedo (2010, p. 1), a escola deve acima de tudo, privilegiar “percursos de personalização”, valorizando as relações e as “dinâmicas sociais de interdependência, de cooperação e liberdade, de busca da verdade e de abertura à dimensão Transcendente do ser humano.”

Porém, é essencial que a escola não descure a instrução acadêmica que sempre teve a seu cargo, possibilitando agora um cruzamento entre a educação que é dada a cada indivíduo – pela vida, pela sociedade, pela família – e o acesso aos saberes ditos científicos que se unificarão na construção do mesmo projeto de crescimento humano.

A educação está hoje voltada para a formação de uma sociedade mundial que tem por a missão fazer com que todos, “sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (Relatório Jacques Delors, 1996, p.16). Deste pressuposto nascem estas metas educacionais visando criar condições para que cada ser humano, mediante o contexto socioeconômico em que se insere, possa aprender ao longo da vida e, segundo Roberto Carneiro (2012, p. 4) com a vida, uma vez que o homem surge como um ser “prático cuja tarefa fundamental consiste na sua própria reinvenção”, estabelecendo um compromisso entre os valores pessoais e os coletivos, numa criação de identidade pessoal e social.

Por sua vez, para Pedro D’Orey da Cunha (1996, p. 149 e ss.), a verdadeira educação é aquela que assenta em valores morais e de cariz humanista, é aquela que exulta o “patrimônio cultural da nação, de caráter (...) universalista”. Para proporcionar e privilegiar esse saber construído nas relações (pessoais e as que nascem entre os saberes que se cruzam), a escola hodierna deve repensar o seu currículo, o que diz que faz, o quê faz e que implicações isso tem na formação do projeto de vida dos seus alunos. A dualidade entre currículo implícito e currículo explícito toma contornos mais robustos e que devem

perceptíveis a todos os intervenientes na relação pedagógica para que a vida escolar e as vivências extraescolares possam tomar sentido.

Neste sentido, Edgar Morin (2002) convoca para a educação sete saberes fundamentais. De entre eles destacamos o conhecimento, a identidade humana, a compreensão e a “antropoética”, saberes que se devem conjugar na construção de uma realidade educativa baseada na interligação dos vários eixos que orientam a vida humana. É neste sentido que a escola tida tradicionalmente como uma organização formal com estruturas rígidas e padrões sempre lineares, tende a modificar-se para dar resposta à modernidade.

Podemos assim concluir que a escola passa a ser um lugar de cruzamento de saberes, não só académicos, mas pessoais e vivenciais, onde a troca de experiências, emoções e sentimentos conferem ao indivíduo um *background* seguro e completo, que lhe permite lidar com os desafios do meio em que vive. A escola é o centro de uma rede relacional aberta ao meio, que convida ao convívio intergeracional, entre os diferentes membros de uma comunidade.

Citando de novo Roberto Carneiro (2012, p. 11), a escola é hoje lugar da “livre iniciativa social” e da “responsabilidade de fazer progredir o associativismo em todas as diferentes direções onde ele pode genuinamente responder às necessidades das populações”, assumindo-se como um lugar antropológico, onde a justiça, a solidariedade e a aprendizagem em conjunto se assumem como protagonistas. Segundo o mesmo autor a escola atual pressupõe a existência de afetos, que geram relações e ligações que promovem o saber e uma aprendizagem contínua, que põe fim ao isolamento ou à exclusão. A aprendizagem do século XXI reveste-se de afetividade e de saberes subjetivos, já que ninguém aprende sozinho e sem que haja uma ligação profunda entre os diferentes membros de uma comunidade, neste caso, a escolar.

Na visão de Adalberto Dias de Carvalho (1988) o projeto educativo de cada um – ou de cada entidade educativa – deve abandonar os dogmas perenes e intemporais que transmitiam unicamente ideais políticos, científicos e culturais arrumados em categorias pedagógicas que pela sua repetição e pouca atualização levavam à fossilização dos educandos. Pelo contrário, a modernidade requer que a educação se revista de um caráter humanista, dando espaço à tolerância, à liberdade e à solidariedade, para que o indivíduo atual experimente campos do

saber que se afastam das bulas e dos manuais, mas que lhe trazem maior experiência e que assumem maiores contrastes.

Ainda para Dias de Carvalho (1988, p.132), a educação ganha desta forma novo sentido “ tornando-se ela mesma um direito do sujeito e da sua consciência que, enquanto tal, pode ser reivindicado”. Nada pode descurar esse direito, porém é essencial que cada um o veja também como um dever no sentido de atuar de forma ética e tolerante nunca esquecendo as particularidades do outro e da sua liberdade enquanto tal. “ Num mundo de mestiçagem crescente há que salvaguardar as prerrogativas de um princípio mínimo de tolerância entendida como respeito pelas opiniões dos outros e como capacidade de escuta, plataforma afinal da prevalência da persuasão sobre a imposição pela força e condição do diálogo” (Carvalho, 1988, p.134). Só deste modo o conhecimento encontrará um caminho livre para ser interiorizado e não inculcado, que possa ser divulgado por um projeto educativo abrangente e multifacetado, que ensinará a “olhar, escutar e tocar, deixando-se ser olhado, escutado e tocado” (Carvalho, 1988, p.135) apelando à aceitação e à tolerância.

Reiterando estes conceitos Pedro D’Orey da Cunha (1996) aborda o tema da educação estabelecendo o contraste entre o modelo de educação tradicional e o novo conceito mais humanista e social, referindo que no primeiro se denota a preocupação “com a transmissão dos grandes valores da tradição” enquanto no segundo se procura a “preparação para a mudança e o pluralismo” acentuando as competências de raciocínio moral (p.14) e fazendo sobressair o conceito de tolerância que já mencionámos acima. Para este autor a tónica coloca-se na cultura social, uma forma de educação que advém da “articulação construída e mantida por uma comunidade ou uma sociedade, ao longo do tempo, em determinado espaço” (1996, p. 15).

Neste sentido, os valores de ética e moral assumem o protagonismo da cultura escolar, articulando a noções de bem e de respeito pelas diferenças culturais e pelas suas regras comportamentais. Ainda segundo o mesmo autor, desta relação entre a ética e a moral surge a evolução “das concepções morais relativas à convivência entre raças, entre culturas e entre as classes sociais, isto é, ao relacionamento com os que não pertencem ao meu grupo, com o outro” (1996, p.19). Naturalmente que este diálogo entre diferenças trará vantagens

e acrescerá valor à educação é à pedagogia, uma vez que a participação afetiva numa narrativa a reveste de maior veracidade e de um caráter experimental e vivenciado que permanece no tempo, mais do que aquele conhecimento meramente veiculado numa aula e despido de qualquer sentimento, sem proximidade com o aprendente e meramente factual. “As culturas são memórias da vida sob partilha”, tal como lemos na obra de Roberto Carneiro (2001, p. 35), a propósito da criação de uma cultura de aprendentes.

Também Isabel Baptista (2011) nos fala de ética e moral na educação como agentes organizadores da própria ação educativa, estabelecendo prioridades, definindo alvos e encontrando meios de chegar a um fim, sem que esses meios se esvaziem de um valor também deles e para eles importantes. Segundo a autora, a moral “corresponde ao plano da realização histórica da ética, remetendo para as dimensões normativas e imperativas da ação” (2011, p. 9) criando assim um referencial de saber e experiências que poderão ser (re)encontradas por cada indivíduo na sua partilha de conhecimento e nas suas aprendizagens ao longo da vida. Nesta partilha e mutualidade que nasce com o novo paradigma da Educação encontramos também a ideia de “ética do cuidado” (Baptista, 2006), focando a necessidade de criar laços entre o passado e o presente de cada aprendente, chamando a conviver a história de cada um com as histórias do outro, a interioridade e a análise, a introspeção e a interpretação que cada um faz da realidade e a forma como a partilha com os outros, trazendo à comunidade novas ideias e conseqüentemente formando novo conhecimento. Esta partilha só é possível na medida em que cada um sabe respeitar o seu papel e se torna tolerante.

Por sua vez, Joaquim Azevedo (2010, p.1) “no cerne da educação e da participação cidadã deve estar a garantia de acolhimento e reconhecimento da significação original testemunhada por cada rosto singular” dando a oportunidade a cada um de afirmar a sua perspectiva, produzir o seu conhecimento e estabelecer laços de aprendizagem ao seu ritmo e conforme o seu interesse, sem nunca perder a sua identidade. O processo educacional exige que cada indivíduo olhe para as ações humanas, as quais se explicam na relação com a sua finalidade, ou seja, assumem – se como instrumentos da manutenção e da transformação social. A educação é um dos elementos que ajudam a constituir e a moldar a

sociedade, uma vez que dela emanam crenças e ideias, que provêm da troca de saberes, bens e poderes que em conjunto caracterizam a herança cultural de determinado grupo.

Assim, o ensino multifacetado procura responder a exigências da realidade atual, que transcendem os discursos disciplinares tradicionais e que se prendem não só com saberes académicos, mas com a educação para o ambiente, para a paz, para a cidadania, para a família, ou para o mercado de trabalho, entre outros.

Por outro lado, Joaquim Azevedo (2010, p.16) salienta ainda que essa profusão de saberes, académicos e afetivos, não se esgotam, constituindo eles mesmos o tesouro da educação, já que esta é atualmente uma fusão entre “a educação escolar e a educação social (e comunitária) (...) confrontadas com a necessidade de acolher todos e ao longo de toda a vida. As mutações no mundo do trabalho e na sociedade, em geral, em particular nos “media”, bem como o prolongamento da esperança de vida vêm colocar outros horizontes à educação e à cooperação entre as famílias, as escolas e outras instituições comunitárias com funções educativas.”

No seguimento destes pressupostos, a educação deverá ser sempre vista segundo duas perspetivas que se completam e que constituem valores de humanismo cristão: a educação, direito concedido a todos, é também um dever, uma missão que sendo aberta a todos se deve buscar e aperfeiçoar o mais possível, tendo sempre em conta que cada ser humano é alguém em projeto, nunca terminado, sempre passível de ir mais além, de superar obstáculos, de dar mais de si, a si próprio e aos outros. A educação não se confina, então, unicamente à idade escolar, mas estende-se às várias etapas da vida, trazendo-nos sempre uma maior aproximação a um conhecimento inatingível e a uma espiral infinita de disciplinas académicas e sociais.

Se analisarmos esta situação à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (2005), encontramos no artigo 3º referente aos princípios organizativos, menção à necessidade da educação de “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”, reforçando a importância desta busca e deste dever constante de querer trazer mais e melhor para a sociedade. Daqui destacamos ainda a importância da formação, do caráter. Ou seja, a educação não poderá ficar reduzida ao saber *per se*, devendo ser entendida como um processo de interiorização de valores, que levará cada indivíduo a compreender o seu papel na sociedade e a colaborar de forma mais consciente com os seus pares.

Como vimos no ponto anterior, ao falamos de cultura escolar e refletimos sobre currículos e estruturas organizadas que veiculam educação e proporcionam a cada indivíduo acesso a fontes de informação que suprem as necessidades e os interesses de cada um. Da mesma forma salientamos a importância do papel do professor e da maneira como organiza e transmite, de forma emotiva e relacional, currículos e conteúdos humanísticos.

Recuperamos assim o conceito de ética presente na obra de Pedro D’Orey da Cunha (1996, p. 17 a 24), destacando a ideia de que sendo ela a sabedoria da ação humana e a “articulação racional do bem” - que se prende com os seus valores e princípios - no sistema educacional se irá revelar como um sentimento coletivo e consciente, que busca e promove o bem comum, o respeito mútuo, a empatia e a inclusão social. Em educação, a ética sustenta a convivência, o respeito e o relacionamento com o outro, seja ele ou não membro da mesma comunidade educativa. É a ética que discerne princípios como altruísmo e alteridade: ninguém o é sem o outro e a necessidade de aprender “o outro” nasce da convivialidade que respeita valores morais e sociais, da “participação afetiva numa narrativa”.

Quando se fala em educação e afetividade muitos são os sentidos e significados despertados, uma vez que esta área do saber trata de seres humanos, das suas vidas, das suas famílias e da sociedade em que se inserem, sendo a escola o lugar onde todas estas variáveis se cruzam, completam e desenvolvem.

A sala de aula não é um simples cenário relacionado com processos de ensinar e de aprender; todas as atividades aí desenvolvidas são inseparáveis das histórias de cada um e estão sujeitas a múltiplas interpretações subjetivas. É a troca dessas histórias, a sumula

desses saberes que permite a cada um ir mais além e sair da “mesmidade” (Baptista, 2005). Somos individualidades de uma sociedade, contribuindo e sendo permanentemente influenciados na busca da perfeitibilidade, na “aventura de ser mais, melhor, diferente” (Baptista, 2008, p.20), absorvendo todos os contributos da comunidade em que estamos inseridos para a construção da nossa própria identidade e da nossa história de vida.

Assim cultura escolar deverá suprir a necessidade de encontrar respostas satisfatórias às carências vivenciais de cada um. Para Maria Luísa Branco (2007, p. 35) “a escola é o lugar privilegiado da educação moral, única instituição capaz de levar a cabo a promoção da moral racional laica. É através da socialização escolar que se torna evidente para o indivíduo que a sociedade política, prefiguração da ideia da própria humanidade, constitui a meta de toda a conduta moral”.

Competirá então à escola manter o equilíbrio entre a intencionalidade pedagógica e a necessidade de respeitar o espaço necessário à afirmação do outro enquanto outro, oferecendo-lhe oportunidades de transformação adaptativa e formativa. A escola e a comunidade educativa apresentam-se neste sentido como uma presença solidária que interagem para o aperfeiçoamento dos seres humanos através da cultura e da formação da personalidade.

## CAPÍTULO II

### Relação, laço social e conhecimento espiritual

#### 1. Antropologia da alteridade e transcendência

*A nossa inteligência se inventa e se promove no exercício social de nosso corpo consciente. Se constrói. Não é um dado que, em nós, seja um a priori da nossa história individual e social.*

Paulo Freire (1993)

Tal como referimos no capítulo anterior, o crescimento de cada ser humano enquanto pessoa e sujeito aprendente nasce da sua busca pela perfeitabilidade e das aprendizagens que a vida e as relações com o outro lhe proporcionam. Porém, antes de conhecer o outro e de o acolher na sua realidade, cada indivíduo deve também conhecer-se a si mesmo, sendo esta inter-relação entre o si-mesmo e o outro e a forma como cada um se entrega ao outro, o aceita e o vê, que enriquecem a sua aprendizagem e as suas vivências.

Na verdade cada um vai ao longo da vida “aprender a ser, sendo para lá do ser”, tal como afirma Emmanuel Lévinas (1988), numa “íntima relação entre os objetos das ciências humanas, que se vão esboçando, e o sujeito que os estuda, a questão da inerência dos valores às nossas ações, as ameaças, para a liberdades dos seres humanos, de uma alastramento indiscriminado do determinismo (...) que, no essencial estão por detrás das correntes que acabarão, designadamente, por opor à *explicação* característica das ciências físicas a *compreensão* como via de conhecimento própria daquelas que eram (...) as ‘ciências do espírito’” (Carvalho, 1988, p. 65).

Serão então estes princípios de natureza antropológica que veem a relação pedagógica enquanto relação interpessoal eminentemente vocacionada para a abertura à alteridade e à transcendência (Baptista, 2005). Primeiramente, ao falarmos de educação, não podemos deixar de realçar a promoção de aprendizagens feitas ao longo da vida numa relação com o outro, que preparam o indivíduo para a sua ação em sociedade e que não lhe conferem

unicamente saberes de carácter académico. Segundo Isabel Baptista (2005)<sup>4</sup> “herdámos da Modernidade a ideia de que o espaço de realização pessoal será tanto mais alargado quanto maior for a capacidade de intervenção do sujeito. (...) Na verdade, face a outra pessoa estamos sempre a aprender. Relacionarmo-nos com outro ser humano significa entrar em contacto com outras vivências, outras memórias, outras mágoas, outros sonhos. Daí a deferência que nos merecem as rugas que mapeiam o rosto envelhecido, denunciando o atraso com que chegamos, sempre e inevitavelmente, ao encontro de outra pessoa, conforme ensina Lévinas”. Ou seja, essa relação com o outro e as interpretações que formos capazes acolher colocam-nos diante do novo e do desconhecido, diante, portanto, de algo que podemos chamar de infinito ou transcendente.

Emmanuel Lévinas na sua obra “Totalidade e Infinito” (1988) defende que cada um “apresentará a subjetividade como acolhendo Outrem, como hospitalidade. Nela se consuma a ideia do infinito” (1988, p. 14). Na visão de Lévinas o infinito é a realidade transcendente onde podemos encontrar o outro, fora de nós, mas que atua sobre nós. Este autor vislumbra assim a possibilidade de pensar a relação entre o si-mesmo e o outro para além da totalidade, ou seja, numa relação em que o Outro não seja englobado ao domínio do Mesmo:

“A relação do Mesmo com o Outro, sem que a transcendência da relação corte os laços que uma relação implica, mas sem que esses laços unam num Todo o Mesmo e o Outro, está de facto fixada na situação descrita por Descartes em que o ‘eu penso’ mantém com o infinito, que ele não pode de modo nenhum conter e de que está separado, uma relação chamada ‘ideia do infinito. [...] A distância que separa *ideatum* e ideia constitui aqui o conteúdo do próprio *ideatum*. O infinito é característica própria de um ser Transcendente, o infinito é o absolutamente outro. O Transcendente é o único *ideatum* do qual apenas pode haver uma ideia em nós; está infinitamente afastado da sua ideia – quer dizer, exterior – porque é infinito” (1988, p. 35- 36).

Considerando nesta perspetiva as relações interpessoais desenvolvidas em contexto escolar, sabemos que a interação com os pares, com o meio e não só com os professores trazem fortes e ricos conhecimentos a cada aluno, fazendo do seu universo particular uma teia de

---

<sup>4</sup> Acedido em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=141&doc=10532&mid=2> a 10.4.14

histórias e de relações que enriquecem as suas vivências, a sua aculturação e o seu saber. Deste modo, não são só as aptidões académicas e o conhecimento que daí advém que deverão ser tidas em consideração. Não são só as capacidades de leitura e escrita ou o pensamento matemático que poderão trazer a abertura necessária ao mundo que farão do indivíduo um membro proativo na sociedade. A sua cultura compõe-se de diversas habilidades, que se manifestam, por exemplo, no seu interesse por um instrumento musical, por um determinado desporto, pela natureza ou pela arte, pela cor ou pelo som. Assim, ao reunir estas diferentes habilidades em si o indivíduo encontra formas mais ricas e complexas de resolver problemas e criar produtos significativos para o seu ambiente cultural. Falamos neste sentido em ligação com o transcendente, com aquilo que está fora de nós, que nem sempre controlamos mas que convocamos na tentativa de compreender as nossas experiências e de enriquecer as nossas vivências.

No primeiro documento da Igreja Católica, manifestando as suas preocupações sociais, a Encíclica *Rerum Novarum* (1891), também conhecida por *Compêndio Social da Igreja*, encontramos os mesmos princípios, considerando-se que, numa sociedade industrial onde as classes mais abonadas segregavam de forma cruel os mais carenciados, buscavam conforto e orientação para as suas vidas, a Igreja negava a luta de classes e defendia o direito à propriedade privada, à dignidade intrínseca e inalienável da pessoa humana, assim como protegia a primazia do bem comum e a partilha universal dos bens.

Neste sentido encontramos no *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, uma especial preocupação em “levar os homens a corresponderem, com o auxílio também da reflexão racional e das ciências humanas, à sua vocação de construtores responsáveis da sociedade terrena” e lá está, suportados numa relação com o divino, o transcendente. “Jesus veio trazer a salvação integral, que abrange o homem todo e todos os homens, abrindo-lhes os horizontes admiráveis da filiação divina”.<sup>5</sup> Também a importância da abertura da educação a

---

<sup>5</sup>Acedido em

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/justpeace/documents/rc\\_pc\\_justpeace\\_doc\\_20060526\\_compendio-dott-soc\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html) e <http://www.portal.ecclesia.pt/cdsi/texto.asp?numero=3> a 9.4.14

todos e não somente a algumas classes é defendida neste documento, constando no ponto três que "aos homens e às mulheres do nosso tempo, seus companheiros de viagem, a Igreja oferece também a sua doutrina social (...) Tal doutrina possui uma profunda unidade, que provém da Fé numa salvação integral (...) Ela é expressão do amor de Deus pelo mundo, que Ele amou até dar «o seu Filho único» (Jo 3, 16). A nova lei do amor abrange a humanidade toda e não conhece fronteiras, pois o anúncio da salvação de Cristo estende-se «até aos confins do mundo» (Act 1, 8)."

Perseguindo esta ideia de que o conhecimento será aberto a todas as classes e que nesse sentido deverá ser dada especial atenção àqueles que, de alguma forma, são mais carenciados lemos no ponto cinco: "O amor tem diante de si um vasto campo de trabalho e a Igreja, nesse campo, quer estar presente também com a sua doutrina social, que diz respeito ao homem todo e se dirige a todos os homens. Tantos irmãos necessitados estão à espera de ajuda, tantos oprimidos esperam por justiça, tantos desempregados estão à espera de trabalho, tantos povos esperam por respeito." Desta forma, para concretizar esta abertura à sociedade a Doutrina Social da Igreja diz ainda, no ponto 6, que "o amor cristão move à denúncia, à proposta e ao compromisso de elaboração de projetos em campo cultural e social, a uma operosidade concreta e ativa, que impulse a oferecer o próprio contributo todos os que tomam sinceramente a peito a sorte do homem.

Inspirada num humanismo relacional e solidário, tal como é sustentado pela antropologia de alteridade (Lévinas 1988, Baptista, 2007) e em alinhamento com o que se encontra preconizado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a dimensão espiritual da inteligência surge-nos associada à experiência relacional vivida no encontro humano, enquanto encontro "rosto a rosto". O que desde logo nos leva a inserir esta forma de inteligência no âmbito das chamadas "inteligências múltiplas", explicitadas no ponto seguinte.

## 2. Inteligências múltiplas e pensamento complexo

*Estamos mais perto de Deus quando fazemos perguntas do que quando pensamos que temos as respostas.*

Rabino Abraham Heschel (1907 – 1972)

Como vimos no ponto anterior, ao estabelecer relações de alteridade e transcendência, o indivíduo fica diante de diferentes formas de conhecer a realidade, através de si-mesmo e também do (O)outro, ativando diferentes áreas do saber, geridas pela sua inteligência e capacidade de refletir e interpretar. A Teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner (1983), psicólogo da Universidade de Harvard, veio abrir caminho para que estes diferentes campos do nosso entendimento e as nossas diferentes capacidades intelectuais fossem explorados.

Assim, não só os campos interpessoais e as relações que deles resultam se viram beneficiadas com estas pesquisas, mas também o seu ponto de partida se viu aprofundado com o intuito de desenvolver competências intrapessoais que possibilitam a cada indivíduo uma melhor compreensão de si mesmo, da sua emocionalidade e um maior controlo e êxito na sua vida social. Deste modo, não só a inteligência lógico-matemática ou a compreensão espacial ou musical poderão contribuir para a perceção globalizante do mundo em que nos inserimos, mas também surge a necessidade de compreender a nossa interioridade, para que o Si-mesmo se possa então abrir ao (O)outro.

Revelando esta preocupação, Gardner desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, que se apresentou como uma alternativa ao conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permitiria ao indivíduo uma performance maior ou menor em qualquer área de atuação. Segundo Gardner (1983) a inteligência não se limita a processos linguísticos ou de ordem lógico- matemática, mas traduz-se em processos psicológicos que podem, ao longo da vida e com intensidades diferentes, construir uma trama complexa de

ações e predisposições que facilitarão ao indivíduo adquirir conhecimento e torná-lo apto nas diferentes áreas do saber ser e do saber estar ao longo da vida. O mesmo autor, na sua obra *Frames of Mind* (1983), descreve o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo como a capacidade de entender e expressar significado em vários sistemas simbólicos utilizados num contexto cultural.

Desta forma cada indivíduo, numa tentativa de mostrar e de fazer valer o que tem em si mesmo, utiliza no dia-a-dia todas as suas inteligências, exploradas nas suas sete vertentes – Lógica, Linguística, Corporal, Naturalista, Intrapessoal, Interpessoal, Espacial e Musical - para lidar com as situações e os problemas com que se depara. No entanto, não é facilmente destrinchável a que inteligência de cada um recorre nas suas diferentes ações e comportamentos, de maneira a que, de acordo com o seu perfil, cada um as possa utilizar recorrendo a múltiplas linguagens.

O ser humano é um todo físico e existencial, que atua em uníssono apesar de em muitos momentos utilizar as suas inteligências em áreas bem distintas. Essas múltiplas inteligências, básicas na sua essência para cada indivíduo e aglutinadoras para a sua formação integral, espelham-se na forma como se aplicam e são postas em prática, adequando-se a uma grande diversidade de contextos. Todas elas são integradoras, abarcando conhecimentos, procedimentos e atitudes, que são úteis a todos e a cada um independentemente de sexo, de raça, de condição social ou cultural.

Também Edgar Morin, na sua obra *Introdução ao Pensamento Complexo* (1990), segue a lógica de pensamento de Howard Gardner, referindo que é no quotidiano que o indivíduo utiliza suas diversas identidades, que acompanham os diversos papéis sociais, tornando-os um excelente exemplo de intensa complexidade. Segundo Morin, é possível resgatar os conceitos de autonomia e de sujeito, para eliminar a ideia da visão tradicional da ciência, onde tudo é determinismo, não há sujeito, não há consciência nem autonomia incentivando a que cada um busque a perfeitibilidade, elaborando estratégias que solucionem os seus problemas e o conduzam à ampliação do seu saber.

Na sua Teoria da Complexidade Edgar Morin defende que “o mundo está no interior do nosso espírito e este no interior do mundo. Sujeito e objeto, neste processo, são constitutivos um do outro” (2008, p.64). Para o autor a relação com o complexo mundo que nos rodeia é intrinsecamente ligada à produção de conhecimento, uma vez que só da análise da realidade, das suas histórias e relações se pode formar uma ideia global da sociedade e dos seus fenómenos. Deste modo “ os fenómenos antropossociais não poderiam obedecer a princípios de inteligibilidade menos complexos que os doravante requeridos para os fenómenos naturais. É-nos preciso enfrentar a complexidade antropossocial e não dissolvê-la ou ocultá-la.” (2008, p.21).

Ainda na mesma obra Morin salienta que o nosso mundo é feito de diferentes perceções, “das aparências, dos epifenómenos, da desordem, das interações” (p. 150) de tal forma que a complexidade surge da dialógica entre a ordem e a desordem e da forma como estas duas são percecionadas e se organizam. Esta forma de produzir conhecimento necessita sempre da interpretação e da manipulação da realidade por cada indivíduo, à sua maneira, consoante os seus interesses uma vez que “ as informações não existem na natureza. Extraímos-las da natureza; transformamos os elementos e acontecimentos em signos (...) as informações existem desde que os seres vivos comunicam entre eles e interpretam os seus signos. Mas, antes da vida a informação não existe”, (p. 159) uma vez que só depois de interpretada, analisada e assimilada para que cada indivíduo se aproprie dela para a sua vida, ela se reveste de sentido.

É nesta ânsia de interpretar o mundo que o rodeia, manipulando a realidade de forma a extrair da natureza os elementos fundamentais para a compreensão do outro que cada indivíduo recorre às múltiplas inteligências estudadas por Gardner e à Teoria da Complexidade de Morin. A isto Daniel Goleman acrescenta a necessidade de cada um de se conhecer a si próprio para viver em grupo, inserido em sociedade. Nas suas obras este autor faz referência a duas inteligências que acrescem valor à teoria de Gardner, a Inteligência Emocional (1995), que define como a "capacidade de identificar os nossos próprios sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerir bem as emoções dentro de nós e nos nossos relacionamentos" e a Inteligência Social (2006), que para o autor consiste na combinação da perceção social, ou seja na empatia, compatibilidade, Inteligência Emocional

e cognição social, e das faculdades sociais tais como a sincronicidade, a autoapresentação, a influência e a atenção ao outro.

Já para Gardner a inteligência era vista como um produto da família, bem mais do indivíduo em si uma vez que resulta da interação social entre pares, seus familiares e os membros da sua comunidade. Agora para Goleman “ todas as emoções são sociais (...) não é possível separa a causa de uma emoção do mundo dos relacionamentos – são as nossas interações sociais que dirigem as emoções” (2006, p. 131), havendo uma grande proximidade entre a Inteligência Emocional e a Inteligência Social, já que ambas sustentam a percepção do mundo exterior e a necessidade de proximidade e partilha com outros indivíduos, na comunhão e sincronia com outros seres sociais. Segundo este autor “ a inteligência conta-se entre as capacidades humanas que ajudaram a nossa espécie a sobreviver”, mas destaca em especial a Inteligência Social que “evoluiu para fazer face ao desafio de navegar nas correntes sociais” (2006, p. 477) desenvolvendo um sentimento de grupo e de pertença, a que chama raciocínio social e que explica mencionando conceitos como coordenação e cooperação, sincronia, interação, empatia e competências interpessoais. Mais uma vez aqui encontramos afinidades com Gardner, cuja perspectiva se centra nas capacidades humanas, que vão muito para além das cognitivas e que podemos à partida querer ver integradas na cultura escolar.

Naturalmente que esta necessidade de conhecer o outro, o social e as formas de interagir com ele não se podem dissociar de um conhecimento de si e do seu próprio ser, aumentando os horizontes das pessoas, tornando-as mais criativas e manifestando a sua necessidade de encontrar um significado para a vida. Os diferentes campos da inteligência proporcionam uma maior percepção de si e permitem a cada indivíduo atos e experiências num contexto mais amplo de sentido e valor, tornando-os mais efetivos. Mas para tal, cada indivíduo deve, antes de se voltar para o exterior, proceder a um ato mais introspetivo e reflexivo, sendo também capaz de usar o seu lado espiritual para ter uma vida mais rica e mais cheia de sentido, adequando senso de finalidade e direção pessoal, para abrir o seu ser a novos horizontes. É a inteligência que nos impulsiona. É com ela que abordamos e solucionamos problemas de sentido e valor, é com ela que percebemos a necessidade humana de ter propósito na vida. É ela que usamos para desenvolver valores éticos e crenças que vão nortear as nossas ações.

Daí o sujeito interpreta a realidade de forma a construir uma teia de conceitos que são retidos na memória e fazem parte da sabedoria de cada um. Gardner (1983) salienta a importância da escola procurar valorizar e respeitar as múltiplas inteligências de cada indivíduo, mesmo quando a grade curricular tenta ir contra este processo. Na verdade, a cultura escolar atual não é um processo assim tão amplo como gostaríamos que fosse, não indo ainda muito além do currículo e nem sempre valorizando o todo do aluno, mas unicamente os seus conhecimentos académicos e as suas percepções decorrentes do pensamento linguístico ou lógico matemático.

Para além destes estádios de inteligência que temos vindo a enumerar, não podemos deixar de destacar um outro nível de inteligência que corresponde à Inteligência Espiritual, também ela exclusivamente humana, e que se prende com a capacidade de analisar holisticamente a realidade mais profunda de cada um de nós, de interpretar o Si-mesmo bem como de estabelecer relações e interpretar o nosso Ser.

Na perspectiva dos percursores da Inteligência Espiritual, Dahar Zohar e Ian Marshall (1997), seguidores de Gardner e de Goleman, a Inteligência Espiritual virá completar a abrangência intelectual de que dispomos, surgindo como uma vida paralela à nossa vida corporal, estando, no entanto, intimamente ligada a ela. Quem a cultiva percebe mais profundamente cada sensação, cada contacto com a experiência, cada relação interpessoal. Desta forma, desenvolver a Inteligência Espiritual exige a que se retire do mundo todo o seu ruído e tudo o que possa impedir uma atitude de interiorização e contemplação. Só assim limpas de interferências as experiências podem transcender os limites habituais dos sentidos, revelando o verdadeiro e potencial Eu de cada um.

Para estes autores a Inteligência Espiritual, se bem que com algumas afinidades, não se deve confundir com uma consciência religiosa, já que o reconhecimento e o encontro com o Transcendente não necessitam de passar pela forma de um Deus ou de uma oração formalizada, mas são sim formas de recolhimento e de meditação interior que permitem a cada indivíduo encontrar respostas para as suas questões existenciais. A Inteligência Espiritual é um dado antropológico e não uma questão de fé, “é a inteligência da alma (...) com que nos curamos a nós mesmos e com que nos tornamos totais. (...) É a inteligência que

reside na parte profunda do Eu que está ligada à sabedoria para lá do ego, ou mente consciente, é a inteligência com a qual não só reconhecemos os valores existentes, mas ainda descobrimos criativamente os nossos valores. (...) A Inteligência Espiritual é, assim, anterior a todos os valores específicos e a qualquer cultura. É portanto, anterior a qualquer forma de expressão religiosa que possa tomar” (Zohar e Marshall, 2000 p. 21 e 22).

Esta forma de inteligência permite-nos então integrar o intrapessoal e o interpessoal, ultrapassando a distância entre o Eu e o (O)outro, compreendendo quem somos e o que as coisas significam para nós bem como o que podem trazer aos outros e ao seu lugar no mundo. A Inteligência Espiritual ajuda-nos a ultrapassar os nossos egos imediatos e a ir mais além, até às camadas mais profundas de potencialidade que permanecem escondidas em nós. Zohar e Marshall citam a expressão de Viktor Frankl, *desejo de sentido* (2000, p. 33) quando tentam explicar que a procura de que sentido dar às nossas vidas pode acontecer a qualquer indivíduo e não unicamente aqueles que professam a sua fé, mas sim a todos aqueles que desejam viver dentro de um contexto maior de sentido e valor.

Aqueles que são capazes de praticar algum recolhimento nas suas vidas são então aqueles que dispõem de Inteligência Espiritual, uma vez que mais depressa alcançam um contexto mais vasto e preenchido de sentido que pode completar o deserto do seu ser e ajudá-los a alcançar valores fundamentais que explicam a natureza da existência, da vida, da morte, do dia e da passagem das horas, dos rituais diários, do corpo e das suas mudanças, do trabalho e dos seus frutos, ultrapassando o que usamos e sentimos de imediato, o visível e o pragmático.

### **3. Laço Social e conhecimento espiritual**

Tal como vimos no ponto anterior a percepção do mundo e da nossa sociedade permite múltiplas maneiras de ir ao encontro do Eu e do (O)outro, utilizando diversas inteligências e acrescentando às mais comuns as características da espiritualidade desenvolvendo aquilo que Zohar e Marschall denominam de Inteligência Espiritual. Cada indivíduo, ao longo da sua vida trilha um caminho que alimenta, entre múltiplas facetas e habilidades, a dimensão do espírito, de maneira a que o si-mesmo e a sua interioridade encontrem no meio de outros maior capacidade de análise e até mesmo de potencial ação.

Na sociedade moderna faz-se a apologia das relações de igualdade e de fraternidade, exaltando a solidariedade como valor primordial. Assim, as relações não devem ser somente com o outro, mas mais do que isso de outro para outro, dando relevância ao comprometimento e ao estabelecimento de laços sociais que se alimentam da reciprocidade, geradora de comunidade.

As análises anteriores permitem-nos estabelecer linhas de encontro entre os teóricos das inteligências múltiplas e a antropologia de alteridade de matriz levinasiana onde a capacidade de acolhimento do Outro que é Outrem remete para um sentido absoluto de transcendência. Neste caso, o transcendente não é simplesmente o desconhecido mas o infinito. Recordamos que, enquanto filósofo, Lévinas nunca temeu recorrer à contaminação religiosa do seu discurso, servindo-se com frequência da linguagem bíblica (Baptista, 2007).

A relação humana constitui nesta perspectiva o lugar primordial para a emergência do sentido do Outro, para a percepção sobre a sua interioridade ou espiritualidade. Assim, ao posicionar-se criticamente face à sociedade o indivíduo age sobre ela e essa sua espiritualidade toma proporções mais complexas que as da simples contemplação ou introspeção. De acordo com Lévinas (1990) é importante criar uma união do existente com o seu existir, criando uma ligação entre o indivíduo e o meio, entre cada um e o seu ambiente natural, num sentido de pertença comunitária, que vão condicionando a interação social e o projeto de vida de cada um.

Mas é desta percepção do outro, de uma outra existência e do seu lugar no tempo e no espaço que nasce a inquietação que nos apela e interpela a encontrar respostas, a agir, a estabelecer um compromisso com aquilo que é infinito, transpessoal e, digamos, Transcendente. Na verdade é da responsabilidade de cada um sair de si-mesmo e acolher o outro. “Precisamos dos outros para ser quem somos, mas não porque a presença deles nos “faça falta” como meio de aprovação e certificação de “nós mesmos”. Ao responder à eleição – à interpelação e à apelação vinda do outro -, mais do saber-se reconhecido, aceito e estimado, o sujeito descobre-se capaz de ser além do “simplesmente ser”. Enquanto lugar de eleição intersubjetiva, a experiência relacional permite revelar a unicidade humana, não no sentido de simples validação ou confirmação da identidade” (Baptista, 2008, p.17).

Se reportarmos estes pressupostos de natureza antropológica ao contexto da educação, vemos aqui convocada a necessidade dos alunos de compreenderem, adquirirem e alargarem os seus valores morais, na tentativa de se superarem a si mesmos e de construírem um papel ativo no mundo atual, que implica nos tempos hodiernos o uso das suas múltiplas inteligências na constituição de laços sociais.

Esse aperfeiçoamento pessoal assume por sua vez duas vertentes: educar-se e ser educado, permitindo uma comunhão entre o eu e o outro, caminhando lado a lado num processo de maturação. Ao educar, acabamos também por ser educados, estamos expostos a quem nos vê, pertencemos à sua paisagem, partilhamos uma experiência de nós e recebemos uma experiência de nós com o outro, muitas vezes a primeira. Este acontecimento mostra-nos a nossa incompletude e mostra-nos o quão valioso é a partilha do olhar, do reconhecimento, da hospitalidade e da generosidade. O desdobramento do olhar sobre si mesmo e para o outro completam a nossa educabilidade, moldam o nosso ser e colaboram com a construção e descoberta do outro.

Muitas vezes no contexto escolar a tendência do educador enquanto elemento de um sistema é normalizar, estereotipar. Mas não esqueçamos que cada aluno tem a sua identidade, que se impõe, na sua diferença à norma e à igualização. A identidade, aqui, depende das relações de alteridade estabelecidas, as quais se criam entre as diferentes instâncias do si mesmo e do outro. Nesta relação, tal como menciona Marc Augé (1994),

cada um vive para o outro, tomando consciência de si e do outro, num binómio muitas vezes aglutinador, onde cada um se revê na pele do “outro”.

Aliando esta perspectiva antropológica relacional caracterizada pela abertura humana ao infinito e à transcendência à teoria das Inteligências Múltiplas, optamos pela expressão “conhecimento espiritual” em detrimento da expressão “inteligência espiritual”, considerando que a primeira abarca um significado mais amplo, em conformidade com as teses expostas anteriormente.



## Conclusão

O processo de revisão bibliográfica desenvolvido nesta primeira parte permitiu-nos concluir que a educação no século XXI privilegia uma concepção antropológica de cariz relacional assente na prioridade do Outro. Ou seja, a abertura à alteridade e ao transcendente, sendo constitutiva da relação interpessoal, tona-se estruturante de toda a experiência de aprendizagem. Uma aprendizagem equacionada hoje num quadro de educação ao longo da vida, desenvolvida na escola e fora da escola.

Assim sendo, caberá à escola, como lugar antropológico, promover o acesso ao mundo, construindo e reconstruindo sentidos, através da exploração do currículo formal e também do não formal e do informal. Nesta perspetiva, importa promover a formação integral das pessoas, dando importância a todas as dimensões da inteligência humana, na tentativa de formar cidadãos mais completos e íntegros.

Por outro lado, a análise da Teoria das Inteligências Múltiplas permitiu concluir que é da intrincada rede de inteligências e perceções que o ser humano alimenta a sua vida tornando-se mais capaz de encontrar em todas as suas vivências antropológicas e metafísicas uma força que o impele a agir e a participar, encontrando em si, no outro e no transcendente – os três vértices essenciais da produção de conhecimento – a conexão necessária à formação de cidadãos aptos a estabelecerem ligações profundas e vinculativas entre o Eu e a sociedade.

Estas conclusões remetem-nos então para o desafio de saber em que medida as escolas se encontram motivadas e preparadas para responder às exigências de conhecimento espiritual das crianças e jovens.



## **PARTE II**

### **Estudo empírico**

#### **Introdução**

Esta segunda parte refere-se à descrição e fundamentação do estudo empírico, centrado na análise da realidade de uma comunidade educativa em concreto, correspondendo assim em termos metodológicos a um estudo de caso.

O primeiro capítulo descreve a fundamentação metodológica em todas as suas componentes, desde os objetivos, à estratégia de investigação até aos critérios de análise e apresentação dos dados.

Procede-se de seguida à contextualização da pesquisa, explicando a escolha do CNSR como caso de estudo e nessa medida apresentando o seu retrato organizacional e pedagógico, bem como as suas principais iniciativas no âmbito da formação integral dos seus alunos.

No terceiro capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos dados recolhidos, designadamente através da consulta dos documentos oficiais da escola, da observação de práticas e da inquirição dos atores, sobretudo dos jovens. Esta análise converge para um conjunto de conclusões que, conforme se sustentará, permitem reforçar a ideia de que o conhecimento espiritual deverá constituir parte integrante da formação escolar enquanto dimensão relevante de inteligências múltiplas.



## **CAPÍTULO I**

### **Justificação da opção metodológica**

#### **1. Questões e objetivos de investigação**

No seguimento das preocupações anteriormente enunciadas e de forma a responder à nossa questão de investigação, para efeitos de estudo empírico elegemos como objetivos fundamentais os seguintes:

- a. Identificar e analisar elementos expressivos sobre a presença da temática da espiritualidade nos documentos oficiais da escola.
  
- b. Identificar e analisar práticas pedagógicas orientadas para a formação espiritual.
  
- c. Identificar e analisar as perceções dos atores sobre a importância da formação espiritual em contexto escolar.

Posteriormente, para efeito de análise e interpretação dos dados, estes objetivos principais funcionarão como categorias, oportunamente desdobradas em subcategorias em função dos significados emergentes do processo de inquirição.

## 2. Estratégia de desenvolvimento

Em conformidade com os objetivos em referência e atendendo à natureza eminentemente subjetiva da realidade a estudar, optámos por uma abordagem metodológica de natureza qualitativa com aproximação a um estudo de caso.

Desta forma, tentou-se dar importância às particularidades etnográficas da realidade a ser estudada e à própria envolvência do investigador no seu campo de observação. Como refere Pedro Silva (2003, p. 27, 28) “ a etnografia é (...) um método de investigação assente no contacto direto e prolongado com os atores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo”. Segundo o mesmo autor este método etnográfico permite, por exemplo, “ a interação diária entre pais e professores, pode exigir o recurso a técnicas tão díspares como o uso a entrevistas, a administração de questionários, a análise de conteúdo, a produção de ou o recurso a documentos áudio, vídeo ou fotográficos, a observação participante”.

De acordo com esta perspetiva, o investigador poderá estabelecer relações sociais tornando-se parte integrante do seu campo de estudo, tecendo os seus juízos de valor e sendo alvo da opinião dos outros, formando uma teia de conceitos que permitem um maior conhecimento da realidade antropológica que o rodeia. Justamente, neste caso, a investigadora pertence à comunidade em estudo, podendo nesse sentido beneficiar de uma estratégia de proximidade, devidamente equilibrada com procedimentos de rigor e no recurso a diferentes técnicas de recolha de dados.

De acordo com Bogdan e Biklen “os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora.” (1994, p. 68). Demos também conta da importância de que se “exige que o moderador/investigador tenha experiência na condução dos trabalhos com grupos e seja capaz de promover o debate, fazendo perguntas abertas e lançando desafios aos participantes” (1994, p.181). Só assim a observação e o registo de experiências e reações dos indivíduos participantes do grupo, que não seriam possíveis de captar por outros métodos, como, por exemplo, a observação participante, as entrevistas individuais ou questionários, podem ser contempladas como critérios de análise e apresentação dos resultados.

No seguimento desta opção metodológica recorreremos às seguintes técnicas de pesquisa:

- a) **Análise documental**, para efeitos de contextualização da pesquisa e de recolha de dados sobre a presença da temática da espiritualidade no projeto formativo da escola:
- Revisão dos Capítulos IRSCM (2014)
  - Compromisso Educativo do CNSR (1ª edição de janeiro de 2006 e 2ª edição de janeiro de 2010)
  - Regulamento Interno (janeiro 2014)
  - Plano de atividades (2014 /2015)
- b) **Inquirição direta de atores**, para averiguar sobre as suas perceções em relação à importância da formação espiritual em contexto escolar.

Para este efeito, foram realizadas entrevistas semiabertas aos coordenadores do Projeto Raiz e ao E1, coordenador da Missão Moçambique, um dos projetos de voluntariado do CNSR, identificado como prática de referência no âmbito deste estudo. Foi igualmente organizado um *focus group*/ grupo de discussão com um grupo de alunos do ensino secundário que fazem voluntariado nos projetos da escola, tendo sido feita uma sessão de esclarecimento prévia aos intervenientes, bem foi pedida a necessária autorização para que se pudesse proceder a gravações e seguidamente à sua transcrição para uso estritamente científico, preservando o anonimato de cada um ao longo de todo o trabalho.

A escolha dos entrevistados obedeceu a critérios de estudo, tendo sido selecionadas pessoas consideradas significativas no âmbito formativo em referência e aqui designadas pro siglas, de modo a salvaguardar a sua privacidade.

Assim, foram entrevistados, os coordenadores do Projeto Raiz, E1 e E2. A E1 é professora de Biologia exercendo também as funções de Coordenadora do Departamento de Ciências Naturais e a de diretora de turma. Para além de lecionar nesta escola tem um longo percurso de serviço à comunidade, estando integrada em movimentos da paróquia, como a catequese e a formação de casais. Está envolvida no Projeto Raiz desde o seu início e coordenada as suas atividades.

O E2 é antropólogo de formação e mestre em Ciências da Educação, na área de Pedagogia Social, exercendo funções de coordenação de um dos projetos sociocomunitários de referência da escola – o Projeto Raiz/Escolhas.

Outro dos entrevistados, o E3, é professor de Matemática do 3º ciclo do ensino básico, estando também associado aos Leigos para o Desenvolvimento e tendo lecionado durante alguns anos em terras africanas, contactando de perto com realidades mais desfavorecidas. Assumiu há cerca de três anos a liderança do Projeto Missão Moçambique, tendo acompanhado os grupos de alunos e colaboradores desta escola na sua missão. Esta entrevista decorreu num gabinete do Centro de Recursos da escola, sob o consentimento do entrevistado para que a conversa fosse gravada e a sua transcrição usada neste estudo, preservando o devido anonimato.

As entrevistas decorreram numa sala disponibilizada para o efeito e os inquiridos assentiram a sua gravação e posterior transcrição para uso estritamente científico, preservando o seu anonimato. As entrevistas tiveram uma duração média de 15 minutos.

Para efeitos de *focus group*/ grupo de discussão, foi selecionado um grupo de alunos do ensino secundário que fazem voluntariado nos projetos da escola. Desse grupo fizeram parte duas alunas do 10ºA, um aluno do 10ºC, dois alunos do 11ºA e duas alunas do 12ºA e uma do 12ºC, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos, num total de 6 elementos do sexo feminino e 2 do sexo masculino.

Para que este encontro pudesse ser levado a cabo foi enviado à direção da escola um pedido de consentimento, devidamente fundamentado e esclarecendo os objetivos desta investigação, bem como aos Encarregados de Educação destes alunos que assinaram uma autorização de participação e de gravação da sessão, para os devidos efeitos deste estudo, preservando a privacidade e o anonimato de cada inquirido.

O encontro teve lugar no auditório do Projeto Raiz, num final de tarde, após o horário de voluntariado e das tarefas levadas a cabo por cada um neste espaço. Este encontro teve a duração média de 30 minutos, sendo que o previsto seria apenas cerca de 15.

### **a) Observação semi-participante**

Aproveitando a nossa inserção no contexto, recorreremos ao registo de observação de tipo etnográfico com recurso a um “diário de bordo”, já que se trata de um instrumento em que o investigador vai registando as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994, p. 150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”. No caso de o investigador ser um observador-participante, alguns autores como Robert Yin (1994, p.88), alertam para esse risco mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar.

Em suma, o diário de bordo representa, não só, uma fonte importante de dados, mas também pode apoiar o investigador a acompanhar o desenvolvimento do estudo, permitindo-lhe “acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados”, tornam o investigador parte integrante de todo o processo. Bogdan e Biklen (1994, p.151).

Contudo, salienta-se que a estratégia de observação foi entendida como complementar às outras técnicas enunciadas, de modo a prevenir o excesso de “contaminação” subjetiva do investigador. Tivemos ao mesmo tempo em conta que, numa perspetiva de pedagogia social, se reconhece a importância de uma investigação prudentemente implicada (Baptista, 2008), orientada no sentido de tentar compreender para intervir e mudar.

### 3. Critérios de análise e apresentação de resultados

Para efeitos de análise, tal como foi dito anteriormente, os dados foram processados segundo categorias correspondentes aos objetivos gerais enunciados. Ao mesmo tempo e de modo a conseguir uma grelha de análise mais “fina”, essas categorias foram desdobradas em subcategorias, de acordo com os significados mais salientes durante o processo de recolha.

Para efeitos de apresentação, a descrição e a exposição dos dados analisados é ilustrada por quadros sinópticos e pela citação de fragmentos de discursos dos atores inquiridos, tentando assim evidenciar a sua dimensão “espiritual” e subjetiva, em coerência com os objetivos e o objeto de estudo.

Assim, os dados apresentados correspondem a elementos, recolhidos nos documentos que se prendem com a fundação da instituição e do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria (IRSCM), traduzidos na Revisão dos Compromissos RSCM, bem como nos documentos oficiais do CNSR, a maior parte deles disponibilizados no seu online.

Neste contexto, destacamos o Ideário IRSCM, o Regulamento Interno da instituição (2009) e o Compromisso Educativo do CNSR (2006, 2010) nos capítulos referentes em particular à *Formação integral da pessoa*, à *Educação para a Justiça* e também para a *Integração ética no mundo global*. De notar que este documento corresponde ao que nos estabelecimentos de ensino se designa por “Projeto Educativo”, e que nesta escola tem o nome bem expressivo de “Compromisso,” traduzindo assim o ideal de comprometimento e toda a comunidade educativa.

## CAPÍTULO II

### Contextualização da pesquisa

#### 1. Retrato institucional

*Conhecer e Amar a Deus,  
Torná-lo Conhecido e Amado,  
Proclamar que Jesus Cristo veio  
para que Todos Tenham Vida.*

Constituições das RSCM, #7

O CNSR é um estabelecimento do Ensino Particular e Cooperativo (EPC), composto por todos os níveis de ensino desde o Pré-Escolar ao Secundário, pertencendo à rede das escolas católicas portuguesas. Trata-se assim de uma escola a funcionar em regime de Autonomia Pedagógica para todos os níveis de ensino, de acordo com os normativos sobre esta matéria e a autorização concedida pelo Ministério da Educação. A legislação em vigor estipula que os estabelecimentos de ensino do EPC, que preencham determinados requisitos de funcionamento, em matéria de recursos materiais e humanos e de organização, e que tenham autorização de funcionamento, são considerados como estando enquadrados nos objetivos do sistema educativo e os cursos ministrados são equiparados aos ministrados nas escolas públicas.

O CNSR é propriedade do IRSCM em Portugal, congregação religiosa reconhecida como corporação missionária, sendo uma das muitas obras do IRSCM em Portugal. O IRSCM nasceu em França, a 24 de Fevereiro de 1849, procurando ser resposta a necessidades reais da cidade de Béziers. O seu aparecimento pode considerar-se integrado no movimento geral das fundações de comunidades religiosas da época, numa tentativa, por parte da Igreja, de solucionar, através de instituições sociais e educativas, as carências existentes no país.

Considera-se neste contexto que a originalidade da fundação é fruto do dom particular concedido pelo Espírito Santo ao Padre Jean Gailhac e da sua síntese pessoal do mistério cristão. Esta síntese, animada pelo dinamismo da caridade, determinou uma forma personalizada de visualizar a realidade e de agir perante o contexto que o envolvia, dando assim origem a um Instituto cuja missão é “conhecer e amar a Deus, torná-Lo conhecido e amado, para que todos tenham Vida”.

As RSCM estão hoje presentes em vários países do mundo (Portugal, França, Itália, Inglaterra, Irlanda, Estados Unidos da América, Brasil, México, Zâmbia, Zimbabué, Moçambique, Mali e Timor), exercendo a sua ação em obras sociais, infantários, paróquias, lares, hospitais, colégios, escolas secundárias e universidades, apoiando crianças, jovens, idosos e doentes.

Em Portugal, para além da direcção dos colégios do Porto, Fátima e Lisboa, as RSCM dirigem outras importantes obras nessas e noutras localidades, mantendo assim bem viva a pluralidade de “dons” das Irmãs da primeira Comunidade.

## 2. Ideário pedagógico

O trabalho desenvolvido nesta escola, de matriz católica como foi dito, assenta na ideologia preconizada pelo IRSCM e pelo seu fundador, o Padre Jean Gaillac, sob o lema “para que todos tenham Vida”. Desta forma são criadas as condições e as práticas pedagógicas para que todos tenham acesso a uma formação integral, nas diferentes áreas do saber, desde o saber estar ao saber ser.

Do Ideário IRSCM destacamos então como um dos seus aspetos mais elucidativos a preocupação com a formação integral da pessoa, com foco na formação ao nível dos valores e das atitudes relacionais de inspiração cristã.

*Valorizamos o desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, na busca permanente da verdade e do sentido da existência, proporcionando a síntese fé-ciência-cultura-vida, que favoreça a maturação progressiva e harmoniosa da sua identidade num projeto de vida a partir de valores humanos, éticos e cristãos”.*

*(...)a interligação e interdependência da humanidade e de toda a criação, potenciando o trabalho em rede na promoção da solidariedade e da esperança como formas alternativas de globalização.*

(IRSCM, 2010).

Este ideal inspira, desde logo, a cultura relacional da escola, num espírito de interligação e solidariedade entre todos aqueles (docentes, discentes e outros) que a integram, tornando-a numa comunidade humana.

Como tal, pode dizer-se que todos são chamados a colaborar na construção de valores de humanismo cristão e de fraternidade evangélica e a pautar os seus comportamentos “pela partilha de dons e acolhimento do outro, promovendo a comunhão de valores e ideais, o sentido de pertença e de estima mútua e a responsabilidade partilhada no compromisso com a Missão comum” (Ideário IRSCM) abrindo os horizontes dos seus alunos à pluralidade do mundo, à diferença e à importância de a reconhecer e acolher.

Neste sentido, os normativos orientadores da dinâmica organizacional e pedagógica da escola, como o Projeto Educativo ou Compromisso e os Planos Anuais de Atividades, traduzem esse ideal humanista apontando para práticas formativas de âmbito transdisciplinar que promovem o autoconhecimento, a reflexão e a busca interior de Si-mesmo e do (O)outro. Destas práticas destacamos os dias de reflexão, as visitas ao Centro Comunitário local (Ramalde), o encontro AJUDA à Festa que tem lugar anualmente nas instalações do CNSR e onde todos os voluntários nos diferentes projetos humanitários da escola festejam a oportunidade de fazerem parte da sua Missão, a Caminhada a Santiago de Compostela – realizada em dois momentos: primeiramente com os alunos de 8º ano e posteriormente integrada no movimento da Peregrinação Anual, que reúne jovens de diferentes escolas - ou a Peregrinação a Taizé, um momento de grande carga espiritual onde os alunos e os colaboradores experienciam momentos de oração, reflexão e partilha da sua interioridade, aproximando-se do (O)outro.

### 3. Principais iniciativas

Em alinhamento com o ideário institucional, as iniciativas pedagógicas promovidas pela escola convergem para a formação integral dos alunos, segundo lógicas de compromisso e envolvimento de toda a comunidade.

Por exemplo, no currículo formal, de onde destacamos opções curriculares como o Projeto Objetivos Individuais do Aluno (OIA), dando forma a um novo perfil de diretor de turma, que assume agora um papel de tutor, trabalhando com pequenos grupos de alunos de cada vez desenvolvendo com eles estratégias de construção do seu projeto de vida e das suas opções vocacionais.

Destaca-se ainda o Projeto RUAH – Educar para a Interioridade, desenvolvido pelo Departamento de Ciências Humanas e Sociais, destinado a todos os alunos, do 2º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Secundário, com os objetivos de “ajudar o outro a desenvolver a capacidade de viver no «aqui e agora», exercitando a atenção ao momento presente (...) reconhecendo a sua identidade mais profunda face à superficialidade (...) e aprendendo a transcender o físico e o quotidiano” identificando emoções e expressando sentimentos com o intuito de explorar o sentido da vida.

Uma outra iniciativa que merece destaque refere-se à disciplina “Atelier de Desenvolvimento Humano” (AdHU), lecionada por docentes das áreas da Filosofia, da Psicologia e da Teologia e que permite aos alunos uma maior reflexão sobre o mundo que os rodeia e a emissão de juízos críticos nas várias vertentes e disciplinas sociais, económicas e humanas.

Na mesma lógica, destacam-se ainda os projetos desenvolvidos pelo CNSR com vista a envolver os seus alunos na vida da comunidade circundante, proporcionando-lhes contacto com experiências enriquecedoras e cheias de sentido humanista, que têm em vista a educação integral dos alunos. Por exemplo, sendo a “Educação para a Justiça” um parâmetro que assume uma importância fundamental no Compromisso Educativo do CNSR, têm sido desenvolvidas inúmeras ações concretas que têm envolvido a comunidade educativa e

parceiros diversos em projetos tão diferentes como as campanhas de apoio a instituições de solidariedade social, as missões internacionais de verão, as Colónias de Férias ou o apoio diário nas atividades de estudo a crianças de bairros desfavorecidos da cidade do Porto todas elas subordinadas ao PROGRAMA AJUDA. Tendo como ideia fulcral a mensagem veiculada pela palavra AJUDA, esta iniciativa faz a articulação de todos os projetos de solidariedade a implementar, procurando envolver toda a comunidade educativa, com especial destaque para os alunos.

Deste conjunto de iniciativas destacamos ainda as que se referem ao Projeto Raiz/Programa Escolhas e à Missão Moçambique, detalhados mais adiante na medida em que correspondem às iniciativas selecionadas para efeitos de recolha e análise de dados.

Esta caracterização permite desde já constatar a forma como esta escola assume o compromisso de formação dos jovens, procurando colocá-los em permanente situação de relação com o “próximo”, aquele que está perto ou longe.

## CAPÍTULO III

### Análise e discussão dos resultados

#### 1. Presença da temática da espiritualidade nos documentos oficiais da escola

Iniciamos este capítulo de análise, descrição e discussão dos resultados elencando, de acordo com os objetivos que nos propusemos, as diferentes categorias e subcategorias e os respectivos eixos de análise.

Assim, no que se refere ao primeiro objetivo, aferir sobre a presença da temática da espiritualidade nos documentos oficiais da escola, centrámos a nossa atenção nos documentos *Capítulos Provincial e Geral do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria (IRSCM)*, no *Ideário do IRSCM*, no *Compromisso Educativo do CNSR*, nos Planos Anuais de Atividades e no *Regulamento Interno* da mesma instituição.

O quadro sinóptico seguinte (1) apresenta uma síntese dos principais dados recolhidos, com referência às subcategorias correspondentes a significados emergentes.

#### Quadro Sinóptico 1 – Análise documental- Referência à temática

Subcategorias	Excertos
Alteridade Consciência cívica	<i>“Desenvolvemos a consciência da interligação e interdependência da humanidade e de toda a criação, potenciando o trabalho em rede na promoção da solidariedade.” (Ideário IRSCM)</i>
Formação Integral	<i>“Desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões, na busca permanente da verdade e do sentido da existência, proporcionando a síntese fé-ciência-cultura-vida” (Ideário IRSCM)</i>

Fé Espiritualidade	<i>Compromisso com Jesus Cristo: “5. Proporcionamos a vivência e celebração comunitárias da fé, bem como outros momentos e atividades de desenvolvimento da dimensão espiritual da pessoa” (Compromisso Educativo CNSR)</i>
Laço Social	<p><i>“Privilegiamos a prática da justiça nas relações com os outros, começando pelos que nos estão mais próximos” (Compromisso Educativo CNSR)</i></p> <p><i>“Acolher a diversidade e alargar a nossa compreensão e apreço pelo mundo plural -Partilhar da experiência cultural e religiosa de outros (...)”(Capítulos Provincial e Geral do IRSCM).</i></p>

Conforme podemos constatar, os documentos oficiais da instituição expressam a preocupação em proporcionar uma formação integral aos seus alunos, associando-a a valores de diversidade e de cultura espiritual inspirados neste caso na fé cristã.

Seguindo as premissas do seu fundador, o Padre Jean Gailhac, e os valores de humanismo cristão que fazem desta instituição de ensino uma escola católica, encontramos no seu ideário uma especial preocupação com a valorização do desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões. Este tipo de formação é mesmo considerado como um eixo basilar do compromisso educativo da escola, conforme se pode ver no seguinte excerto:

*“Compromisso com o aluno: 4. Desenvolvemos nos alunos competências nos diferentes domínios: do saber, do saber fazer, do saber ser e do saber estar” (Compromisso Educativo CNSR).*

Destacamos também a ligação entre esses valores humanistas e o valor “laço social” associado a uma responsabilidade inter-humana e à atenção e vinculação aos mais vulneráveis.

*“Privilegiamos o compromisso ativo com os mais desprotegidos e com as vítimas da nossa sociedade, como exigência decorrente do respeito pela dignidade da Pessoa Humana, promovendo mais VIDA PARA TODOS.” (Ideário IRSCM)*

A preocupação em preparar os alunos para a vida em sociedade e no mundo global na seguinte referência, privilegiando a construção do projeto de vida de cada um surge enunciada de modo recorrente. Os documentos analisados contêm, com frequência, a menção a temas como a atenção ao outro, a justiça, a solidariedade ou a paridade.

*“Desenvolvemos a consciência da interligação e interdependência da humanidade e de toda a criação, potenciando o trabalho em rede na promoção da solidariedade e da esperança como formas alternativas de globalização.” (Ideário IRSCM)*

Note-se que esta preocupação surge neste caso associada a uma visão confessional explícita. Por exemplo, no Ideário IRSCM, encontramos um ponto relativo ao *Espírito de Comunhão*, enunciado da seguinte forma:

*“Colaboramos na construção da fraternidade evangélica, pela partilha de dons e acolhimento do outro, promovendo a comunhão de valores e ideais, o sentido de pertença e de estima mútua e a responsabilidade partilhada no compromisso com a Missão comum”.*

Também na introdução do Compromisso Educativo do CNSR podemos ler:

*“Os colégios do Instituto das Religiosas do Sagrado Coração de Maria, em Portugal, como Escolas Católicas, têm por opção fundamental despertar nas crianças, adolescentes e jovens de ambos os sexos, a visão cristã da Pessoa, da História e do Universo, abrindo todo o conhecimento e comportamento humanos ao projeto de vida que vem dos valores do Evangelho”.*

Em todo o caso, trata-se sempre de tentar inserir sob valores da fé cristã na formação pessoal e cívica dos jovens numa perspetiva de desenvolvimento espiritual da pessoa, com vista a uma ação consciente e cívica que procura dignificar o indivíduo como um todo, na integridade da construção do seu projeto de vida.

Estas perspectivas têm marcado o percurso do CNSR tornando-se uma marca distintiva da sua identidade, elegendo como Missão/Visão para toda a sua ação a máxima: “Educar para a Justiça Para que Todos Tenham Vida”.

Ou seja, a par com um trabalho académico sólido, existe a preocupação com uma formação que contemple e promova as diferentes dimensões do Ser Pessoa, o sentido do Outro e, de forma especial, a atenção aos mais carenciados de justiça e aos mais desprotegidos da nossa sociedade, abrindo *“a mente e o coração a uma nova consciência global”*.

## **2. Práticas pedagógicas referentes à área da formação espiritual**

O segundo objetivo enunciado para efeitos de estudo empírico prendia-se com a intenção de perceber em que medida as práticas pedagógicas promovidas pelo CNSR refletem o seu projeto formativo no que diz respeito à formação espiritual dos alunos.

Assim, no seguimento do que foi dito anteriormente a propósito da caracterização da escola e das suas principais iniciativas, foram identificadas duas iniciativas de referência para efeitos de recolha de dados. De notar que, em conformidade com os pressupostos teóricos assumidos, evitámos selecionar iniciativas diretamente respeitantes à formação moral e religiosa, de grande importância numa escola católica, preferindo iniciativas relativas a práticas orientadas para a promoção de encontro interpessoal e experiências de alteridade, onde o acolhimento da interpelação do Outro tende a ganhar primazia.

Referimo-nos ao Projeto Raiz e à Missão Moçambique.

### **a) Projeto Raiz – Ligação à comunidade local**

O Projeto Raiz é uma das iniciativas criadas pelo Programa Governamental Escolhas – 2ª Geração, que mobiliza esforços de várias instituições e parceiros - de entre eles a Junta de Freguesia de Ramalde, o Agrupamento de Escolas do Viso, a Associação de Solidariedade e Ação Social da Ramalde e Universidade Católica Portuguesa, entre outros - sob a promoção e gestão do CNSR, no sentido de intervir nos bairros de Ramalde e das Campinas, identificados como contextos com lacunas socioeconómicas, e fenómenos sociais de desinserção e exclusão de crianças e jovens.

Neste sentido, o Projeto Raiz é um dos vetores de maior intervenção do Programa AJUDA e o seu desenvolvimento decorreu de uma história de vários anos de apoio a crianças do Bairro de Ramalde, no Porto, juntando ao Centro de Estudo muitas outras atividades, envolvendo mais de uma centena de crianças e jovens dos 6 aos 22 anos e as pessoas idosas que frequentam o Centro de Dia.

O Projeto Raiz encontra-se sediado no bairro de Ramalde, ocupando as instalações do seu antigo jardim-de-infância. Foi inaugurado a 21 de setembro de 2013 numa festa que contou com a participação da comunidade local, da comunidade educativa do CNSR e de representantes dos restantes parceiros e entidades promotoras deste projeto.

Concretamente, os objetivos que o grupo do CNSR se propôs foram:

- Promover competências pessoais e sociais na área da educação escolar formal que estimulem o gosto pelas aprendizagens significativas, fortalecendo a ligação à Escola e facilitando os processos de inclusão social;
- Aquisição de competências pessoais, sociais e relacionais que se concretizem nos quotidianos vivenciais dos participantes.
- Melhorar o desempenho escolar através da adaptação de métodos de estudo mais eficazes e de um acompanhamento individualizado dos participantes.
- Promover a participação social e comunitária através de práticas de educação não - formal e da ocupação pedagógica dos tempos livres, prevenindo comportamentos de risco/desviantes e desenvolvendo competências pessoais, sociais, relacionais e afetivas.
- Dinamização de atividades de socialização alternativas ao contexto do espaço-bairro, inibidoras de comportamentos de risco/desviantes e proporcionando um contacto com realidades exteriores aos quotidianos vivenciais dos participantes.
- Aquisição de competências criativas, diversificando os interesses pessoais dos participantes e tornando-os mais educativos, abrangentes e socializadores.
- Reforçar o sentido de responsabilidade no sistema familiar, promovendo laços de afetividade, proximidade, comunicação, solidariedade e respeito, potenciando as dinâmicas de cooperação social e de boa vizinhança.
- Melhorar as competências parentais, apoiando as famílias no processo de coresponsabilização do compromisso educativo com os seus educandos.
- Melhorar as relações de afetividade/proximidade geradas no sistema familiar, compreendendo como se criam e se sustentam, e promovendo ações de solidariedade, conhecimento e de educação para os afetos.

Assumindo a sua responsabilidade social para com a comunidade, as ações e projetos promovidos pelo CNSR ao longo do tempo têm como princípio subjacente a organização de respostas integradas e polivalentes que vão de encontro às necessidades diagnosticadas na população, estabelecendo um efeito gerador de prevenção e de minimização dos fatores que originam a exclusão social, e assumindo-se esta intervenção como um agente de desenvolvimento social e comunitário e de promoção da cidadania. De notar que neste projeto participam diariamente alunos, professores e colaboradores que dispõem da sua boa vontade e se colocam ao serviço da comunidade envolvente, dando apoio ao estudo, cuidando dos mais velhos e promovendo atividades de tempos livres, entre outros.

#### **b) Missão Moçambique – Ligação à comunidade distante**

Esta iniciativa teve início no ano letivo de 1998/99. Mediante as carências apresentadas pela comunidade das RSCM em Moçambique cedo começou a consolidar-se a ideia de, não só enviar donativos mas, também, de contribuir com algo mais. Foi o início da preparação da primeira viagem a Moçambique. No verão desse mesmo ano, uma equipa de alunos, professores e uma encarregada de educação, voaram para Maputo, com o espírito de missão que havia de caracterizar de forma muito particular todos aqueles que se envolveram no projeto. Foi um mês intenso de trabalho onde houve oportunidade de conhecer melhor a realidade de um país tão diferente e, principalmente, a felicidade de partilhar vivências humanas extraordinárias.

No ano seguinte, 1999/2000, foi o Brasil o país de acolhimento, uma experiência diferente, mas igualmente rica em termos humanos. Em 2002, o CNSR propôs-se a um desafio acrescido – preparar e realizar duas intervenções em simultâneo: manter o apoio do Bairro do Aeroporto, em Maputo, e intervir na pequena cidade de Quelimane, capital da província da Zambézia a 2000 Km a norte da Capital.

O projeto tem tido continuidade ao longo destes anos, em que largas dezenas de alunos, professores e outros membros da comunidade educativa da escola têm dado o seu contributo em terras africanas e prestado auxílio em áreas tão diversas como o acompanhamento escolar, oficinas de artes e de informática, ações de reciclagem a

professores moçambicanos, proporcionando a grupos de alunos e professores um conhecimento mais aprofundado da dimensão missionária da Igreja em África, bem como apoiar obras ligadas à educação e à inserção social de crianças, adolescentes e jovens e dinamizar espaços de intercâmbio cultural entre Portugal/Moçambique.

O seguinte quadro sinóptico (2) apresenta uma síntese dos principais dados recolhidos, com referência às subcategorias correspondentes a significados emergentes.

### Quadro Sinóptico 2 – Práticas pedagógicas

Subcategorias	Fragmentos
Compromisso com a comunidade	<i>O ER “é a forma de aproximação direta e ativa para com as pessoas da comunidade, mas também temos uma ligação institucional” (E2)</i>
Ligação ao outro	<p><i>“...é algo que está aqui para estas crianças todas e respeitam-nos e também nos acolheram... Nota-se que têm um grande respeito por nós...” ( E2)</i></p> <p><i>“uma ligação muito grande e uma preocupação muito grande por contribuir para o desenvolvimento integral de uma comunidade próxima do Colégio, na qual o Colégio está integrado” (E3)</i></p>
Sustentabilidade	<i>“O Colégio teve sempre uma perspetiva de futuro, ou seja, de sustentabilidade ao longo do tempo, não sendo só um projeto de um ano. E foi por isso que este projeto se tornou no que tornou. Trata-se de uma instituição que perdura...” ( E2)</i>
Sentido de Comunidade	<p><i>“...no Colégio não só se trabalha bem as componentes e as competências de estudo e cognitivas, mas também as competências humanas, de atenção ao outro, de olhar para o mundo com outros olhos, solidariedade...” ( E3)</i></p> <p><i>“... sem dúvida o Colégio sempre teve essa preocupação de estabelecer pontes com a comunidade envolvente.” (E1)</i></p>

Humanismo cristão	<p><i>“O Colégio é uma escola católica, não é, logo essa mensagem está um pouco implícita e é isso que depois se transmite nesta motivação de querer dar um pouco de si ao outro...” (E2)</i></p> <p><i>“É muito interessante também ver que esta parte mais transcendental e metafísica para mim foi muito vivida porque apesar de estarmos ali, a trabalhar com o resto da malta há sempre esse ser Transcendente que nos faz pensar em mudar.” (E2)</i></p>
Vontade	<p><i>“essa questão de ser vontade de se superarem a eles próprios pode ser no início, mas sinceramente eu acho que ao fim de algum tempo eles percebem que não chegam essas motivações para virem ao Projeto...” (E1)</i></p>
Espírito – ação	<p><i>“Concretamente o exemplo de Jesus Cristo que foi quem melhor demonstrou esta preocupação com os outros, com os mais fragilizados e nós também queríamos que eles chegassem ai...” (E1)</i></p> <p><i>“... por ao olhar para o outro conhecer-se também melhor a si próprio e perceber que toda a sua ação tem um fim maior, lá está Transcendente...No sentido de melhorar, de mudar o mundo, de dar o seu contributo.” (E2)</i></p> <p><i>“É muito interessante também ver que esta parte mais transcendental e metafísica para mim foi muito vivida ... esse ser Transcendente que nos faz pensar em mudar(...)e de procurar mais... e de alguma forma está tudo interligado o espírito e a ação” (E2)</i></p> <p><i>“Primeiro porque acredito e também o foi para mim, que esta é uma experiência muito espiritual. E porquê? Porque conseguimos perceber que há um Deus muito presente, mesmo quando não há quase nada. (...) Estar atento a isto e aprender com isto é produzir conhecimento espiritual.” (E3)</i></p>
Dádiva	<p><i>“ao olhar para o outro conhecer-se também melhor a si próprio e perceber que toda a sua ação tem um fim maior, lá está Transcendente...No sentido de melhorar, de mudar o mundo, de dar o seu contributo.” (E2)</i></p> <p><i>“...os mais velhos, que acabam também por ter idades muito próximas dos nossos adolescentes e que criam laços de amizade (...) Ficam amigos e combinam coisas... Ultrapassam preconceitos...” (E2)</i></p>

Através das respostas dos coordenadores dos projetos observamos a existência de preocupações por parte do CNSR em fazer valer a sua identidade institucional enquanto Escola atenta à formação integral dos seus alunos, proporcionando-lhes espaços de referência onde podem encontrar práticas válidas e sustentáveis no tempo de apoio aos

desfavorecidos, numa comunhão com a comunidade envolvente e tendo em conta as premissas do Compromisso Educativo e do Ideário das IRSCM.

Daqui destacamos também parcerias e laços, tal como refere um dos entrevistados ao dizer:

*“que as pessoas da comunidade têm o Colégio como referência para o bem e para o mal...Agora, com todo o trabalho que nós fazemos, eu acho que faz uma grande diferença a intervenção do Colégio aqui.” (E1).*

Esses laços que se foram criando a fim de se promoverem soluções e acolherem novos membros e projetos, tiveram sempre o objetivo de alargar as áreas de intervenção de forma concreta, estruturada e sólida, para que possam perdurar no tempo e assim obter também a sua validade e reconhecimento, de tal forma que *“este trabalho de parceria com o colégio só potencia o nosso trabalho.” (E1).*

Nesta análise é ainda visível a preocupação do CNSR em dotar os seus alunos de competências não só académicas, mas também sociais, envolvendo diferentes classes sociais em projetos comuns e criando espaço de discussão e abertura para o tratamento de questões relacionadas com as próprias vivências, com a passagem de testemunho e com o contacto presencial dos intervenientes, segundo um dos entrevistados

*“... acreditar nestes projetos e em toda a educação, todo o trabalho que aqui se realiza. (...) acho que isso se estende a outros pais, que sabem que no Colégio não só se trabalha bem as componentes e as competências de estudo e cognitivas, mas também as competências humanas, de atenção ao outro, de olhar para o mundo com outros olhos, solidariedade...” (E3).*

Neste sentido destacamos os valores de Humanismo Cristão que caracterizam a instituição e a preocupação em incentivar a participação de cada um nos diferentes projetos de solidariedade, estimulando a vontade e o empenho de todos os elementos em experimentar ou persistir nos projetos.

*“Outra coisa que não se vê, lá está, que não é comum é nós termos esta instituição, este local, um lugar que está nos antípodas da vivência sociocultural que eles têm e que é no bairro, é da própria escola da vida, que quer dizer, mostra que há pessoas na mesma que se preocupam, (...) há carinho, há amor, há regras e claro tem que haver toda essa parte da estrutura institucional, mas ou seja é um sítio de referências exclusivas e acho que sobretudo pretendemos mudar... as mudanças de comportamentos não se fazem de um dia para o outro, fazem-se é estando aqui, na nossa ação ao longo do tempo...” (E2).*

Por outro lado, é também patente nestas subcategorias a interação entre alunos e professores / diretores de turma, num diálogo constante, mesmo em sala de aula, promovendo práticas pedagógicas de formação integral, quando lemos

*“Eu acho que realmente o que eles vivem no colégio acaba por habituá-los mais, por abri-los mais para o voluntariado e até porque desde pequeninos eles começam a ouvir testemunhos de colegas mais velhos, que já estão no voluntariado...” (E1).*

Salientamos ainda o envolvimento dos membros da comunidade educativa na motivação de todos e de cada um de aumentarem a partilha e o convívio entre os participantes nos projetos de solidariedade, extraindo daí reflexões, ensinamentos e momentos de interioridade enriquecedores para as suas práticas do dia-a-dia. Dessa motivação decorre o empenho, a vontade de dar mais e melhor e a de participar em ações de solidariedade.

Verificamos ainda que os atores inquiridos revelam maior sensibilidade relativamente a valores morais e de atenção e respeito ao próximo, são mais sensíveis e refletem mais sobre as experiências e sobre o seu trabalho com os mais carenciados. Porém, nem sempre encontram formas de expressar verbalmente algo que consideram muito espiritual, mas que lhes permite conhecerem-se a si próprios e conseqüentemente aos outros, numa visão proactiva de mudar e melhorar o mundo, quando afirmam que:

*“há momentos em que nos reunimos e que estamos uns com os outros, (...) porque achamos mesmo importante os voluntários reunirem-se, estarem juntos, partilharem, falarem, mas*

*também brincarem, conviverem... De vez em quando criam-se essas oportunidades (...) em tudo o que são vivências...” (E1).*

Finalmente, conseguimos observar nos depoimentos dos atores a presença de um “ente Transcendente”, que os impele a agir e a interligar espírito e ação. Dessa ação, mencionam alguns, decorre o conhecimento espiritual e conseqüentemente uma maior preocupação em dar de si, do seu tempo, da sua vida em prol de outros já que a sua ação passa por:

*“dar valor ao que se tem (...) há um contacto real com a forma como as pessoas vivem, o que é que têm, o que não têm, e portanto isso provoca, por um lado, o perceberem que com tão pouco as pessoas são tão felizes, e portanto relativizar um pouco a vida, e portanto dar valor àquilo que se tem, e por outro lado, como é que com essas condições as pessoas são tão felizes... Portanto, esse também é um outro ensinamento. Por um lado passar a valorizar e por outro lado perceber que o que interessa para sermos felizes não é tanto o que temos e portanto acho que aí são as duas mais-valias ou as duas marcas que ficam nos alunos.” (E3).*

São essas aprendizagens que darão significado às suas vidas, seguindo como padrão o exemplo de Jesus Cristo, sentindo a presença de Deus nas mais pequenas coisas que experienciam na sua vida dedicada aos outros, e *“porque percebemos que recebemos muito gratuitamente e portanto devemos também dar muito.” (E3).*

Embora imbuídas de uma carga confessional explícita, as respostas dos inquiridos evidenciam sobretudo a aprendizagem humana feita em relação com os outros, sobretudo os mais vulneráveis.

Os registos de observação, feitos em “diário de bordo” confirmam esta leitura, permitindo-nos dar testemunho sobre a motivação e empenho de todos os envolvidos nas atividades, com destaque para o sentimento de gratidão e de enriquecimento pessoal, segundo dimensões que os atores têm dificuldade em descrever.

### 3. Percepção dos atores sobre a importância da formação espiritual em contexto escolar

Os dados relativos ao terceiro objetivo, referente à percepção dos atores, em particular dos jovens, foram recolhidos através de um *focus group*, sendo apresentados em versão resumida no quadro sinóptico nº3.

Queremos aqui fazer notar que estavam inicialmente previstos cerca de 15 minutos para este encontro. Porém, o entusiasmo dos voluntários foi tão grande em partilhar experiências que optámos por estender a conversa por mais 15 minutos dando oportunidade a todos para partilharem mais opiniões, vivências e convicções relacionadas com os projetos de voluntariado em que se inserem.

#### Quadro Sinóptico 3 - Percepção dos atores

Subcategorias	Fragmentos
Compromisso Dádiva	<p>“... eu acho também que o Colégio, tendo chegado a um ponto em que, a formação pessoal de cada aluno é tão boa, (...) que foram alastrando um bocadinho aqui para a “periferia”, ...” (A3)</p> <p>O PR é precisamente um exemplo disso, porque o colégio preocupa-se também em ajudar na educação das crianças deste bairro.” (A1)</p> <p>“a expressão que nós ouvimos mais foi “Fugir à rotina” e é muito isso: É sair do nosso ambiente, do nosso conforto e descobrir as outras realidades, como nos descobrimos a nós e a todos em conjunto, que é o nosso mundo, é o que se passa. Acho que passa muito por aí.” (A2)</p>
Ligação ao outro	<p>“E depois no colégio nessas áreas também nos falamos na importância de estarmos atentos aos outros. (A1)</p>
Interioridade	<p>“Sim, mas às vezes partilhamos algumas experiências, mas essas se calhar são as mais superficiais, não são aquelas que nos tocam tanto... Essas eu às vezes guardo.” (A2)</p>
Vontade	<p>“... eu acho que como alunos do Colégio, desde sempre, desde a primária, vamos ouvindo os irmãos a falar dos projetos em que andam e os colegas mais velhos... há sempre aquelas palestras deles a falarem como é que sentem no fim, ... vamos ficando motivados e queremos pelo menos experimentar.” (A3)</p>

Enriquecimento Espiritual	<p><i>“Eu não sei se reflito muito, mas é assim, eu acho que nós nem nos apercebemos e refletimos sobre todos os passos que demos aqui, tudo o que fizemos pelas crianças, tudo o que as crianças fizeram por nós e nós realmente saímos daqui a pensar nisso e ganhamos sempre, todas as vezes que vimos cá.” (A4)</i></p>
---------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Os dados obtidos durante o *focus group* permitiram observar que há um compromisso notoriamente assumido entre os inquiridos e os projetos de solidariedade nos quais estão envolvidos. Simultaneamente, é notório o envolvimento dos alunos nos projetos e da sua consciência de que o CNSR lhes proporciona contacto com os outros e a vivência de experiências de solidariedade.

De um modo consensual, os alunos valorizam a forma como a escola assume a preocupação com a comunidade dos bairros envolventes, reconhecendo que esses aspetos são importantes na sua formação. Daí que um dos entrevistados tenha salientado que o Projeto Raiz

*“é a forma de aproximação direta e ativa para com as pessoas da comunidade, mas também temos uma ligação institucional” (E2).*

Também aqui se torna expressa a vontade de alargar a ação da escola a agentes exteriores, beneficiando não só os próprios alunos, mas também a comunidade envolvente. Os alunos reconhecem que é o próprio envolvimento dos voluntários nos projetos que mantem acesa a chama que dá azo a tão grandes projetos, cada vez mais consistentes e ambiciosos.

Por outro lado, reconhecem igualmente que a presença de momentos de partilha e de vivência de ações que incentivam a sua adesão aos projetos, fazendo com que haja uma maior consciencialização do sentido de comunidade e de cidadania, reconhecendo diferenças sociais e promovendo ações de integração para com os mais desfavorecidos, como por exemplo

*“as Colónias são aquele espaço onde todos temos quatro dias com as crianças e como elas não têm trabalhos de casa gostam muito mais de nós e criamos amizades muito mais fortes e acho que apesar não lhes estarmos a ensinar matéria também estamos a ensiná-los a viver o dia-a-dia com outras pessoas, sem ser em casa com os pais... Muitas vezes até têm tantas dificuldades em casa... Acho que é uma experiência que vocês também deviam experimentar...” (A5).*

Ainda nesta perspetiva de encontrar estratégias de enquadramento social para todos, encontramos presente nos testemunhos recolhidos uma direta relação com a subcategoria de análise que designámos de laço social, patente nos documentos oficiais da escola.

Segundo Rui Amado (2014, p. 31), pedagogo social e coordenador do projeto Raiz, o capital humano envolvido na criação do Espaço Raiz“- equipa técnica, professores, alunos e comunidade educativa em geral do CNSR e das instituições que compõem o seu Consórcio – “ tiveram (...) “sempre como seu farol a qualidade da intervenção realizada, baseada numa matriz de promoção de valores e da dignidade humana, da cidadania e da capacitação comunitária” com o intuito de destacar “práticas de solidariedade, de hospitalidade, de capacidade de mudança pessoal, de valorização da inclusão escolar ou da responsabilização dos familiares (...) sendo, acima de tudo uma “instituição pensada a longo prazo, com estrutura, inteligência, valores e paixão.”

Também é esta a opinião dos voluntários nos projetos quando afirmam que

*“O CNSR, tendo chegado a um ponto em que, a formação pessoal de cada aluno é tão boa, já quase não dá mais para avançar nos alunos em si, portanto foi alastrando um bocadinho aqui para a “periferia” (A3).*

Decorrente destas ações de promoção de vivências sociais os momentos de partilha são visíveis também os momentos de reflexão e interioridade onde cada um é levado a buscar dentro de si a força e a coragem para abraçar estes projetos. Essa reflexão/ discussão é muitas vezes tida em sala de aula ou até em ofertas curriculares estruturadas a pensar na criação de momentos de espiritualidade e aprofundamento pessoal.

Observámos que, na opinião dos inquiridos, há uma força interior que os encoraja a persistir no seu trabalho de voluntariado, a noção de que *“nós vimos com outro espírito...”* (A2), fazendo-os descobrir em si próprios, passo a passo, novas formas de construir o futuro, num compromisso consigo próprios, com a sua espiritualidade, mas também com os outros.

Desta forma manifestam também a sua persistência e coragem, a sua vontade de desenvolver projetos sustentáveis e de os fazerem valer mesmo que para isso seja necessário ultrapassar barreiras e preconceitos:

*“Acho que há algumas pessoas que também vêm e desistem logo na primeira vez que vêm porque sentem dificuldade (...) Mas eu acho que as pessoas apesar de sentirem essa dificuldade devem tentar mais algumas vezes, não desistir à primeira, porque apesar de no início eles serem um bocado difíceis, aos poucos e poucos eles vão deixando de ser tão difíceis porque começam a perceber que nós estamos aqui para ajudá-los e não para prejudicá-los. Aconselho a toda a gente que vem, não vir duas ou três vezes. Começar e tentar mesmo.”* (A5).

Por outro lado, é nesta dimensão de interioridade que encontram também valores de humanismo, cidadania e dádiva, numa entrega aos outros e à comunidade. E dessa dádiva decorre também a sua ação, que se procura superar de dia para dia, para deixar o seu cunho e para marcar a diferença.

Também aqui encontramos afinidades com o que foi exposto no quadro teórico de análise, quando destacamos a importância de aprender com e para o outro, numa dialética constante, num movimento de partilha e ao mesmo tempo que funciona como um espelho, na medida em que no outro cada um se encontra a si mesmo ou que muitas vezes sem se conhecer a si-mesmo não poderá coexistir com o outro.

Este tipo de experiência interpessoal é valorizada como um processo de maturação crescente, que ultrapassa a zona de conforto de cada um, partindo do mais próximo para o mais distante, do mais fácil, para o mais complexo, do que é seguro para o incerto, para o grande mundo. Porém esse salto para o infinito só se pode dar quando há uma base sólida,

um suporte de onde emanam todas as diretrizes conducentes à concretização de um projeto: a instituição. Tal como afirmam alguns dos inquiridos,

*“O Colégio teve sempre uma perspectiva de futuro, ou seja, de sustentabilidade ao longo do tempo, não sendo só um projeto de um ano. E foi por isso que este projeto se tornou no que tornou. Trata-se de uma instituição que perdura...”* (E2) e para tal há que *“sair do nosso ambiente, do nosso conforto e descobrir as outras realidades, como nos descobrimos a nós e a todos em conjunto, que é o nosso mundo, é o que se passa.”* (E2).

Encontramos ainda a noção de sustentabilidade, já que se entende que para manter a durabilidade de um projeto há que respeitar as partes envolvidas, ter em conta as suas especificidades e oferecer-lhes oportunidades de transformação adaptativa que evoluam de uma interação e de um compromisso decorrentes dos valores subjacentes a um projeto comum. Ao educar estamos expostos ao outro, à visão do outro e ao seu mundo, mas ao mesmo tempo damos de nós, expomos a nossa perceção do mundo e mostramos a interpretação que fazemos dela.

Nas frases de alguns dos agentes entrevistados vemos espelhada também a noção de hospitalidade e a de que todos têm direito de buscar a perfeitibilidade, ultrapassando dificuldades e obstáculos, tendo sempre a oportunidade de experimentar. Desatacando aqui em particular as oportunidades vividas fora da sala de aula:

*“Apesar não lhes estarmos a ensinar matéria também estamos a ensiná-los a viver o dia-a-dia com outras pessoas, sem ser em casa com os pais... Muitas vezes até têm tantas dificuldades em casa... Acho que é uma experiência que vocês também deviam experimentar...”* (A5)

*“no Colégio não só se trabalha bem as componentes e as competências de estudo e cognitivas, mas também as competências humanas, de atenção ao outro, de olhar para o mundo com outros olhos, solidariedade...”* (E3).

*“também melhor conhecer a si próprio e perceber que toda a sua ação tem um fim maior, lá está Transcendente...No sentido de melhorar, de mudar o mundo, de dar o seu contributo”.*(E2)

Em suma, a percepção dos atores converge para o reconhecimento da importância da formação espiritual associada a experiências pedagógicas baseadas no encontro interpessoal e que ultrapassam os limites formais da escola.

## Conclusão

Tal como ficou exposto nos capítulos anteriores, a análise dos dados recolhidos no âmbito do estudo empírico permitem concluir que a escola é um lugar antropológico por excelência, onde se privilegia a relação com o outro, quer seja ele mais próximo, quer seja um outro mais distante ou até numa esfera mais metafísica.

Percebemos que a temática da espiritualidade está presente na vida escolar, através de momentos de reflexão e de partilha decorrentes de atividades planificadas, de alguns conteúdos disciplinares e também da possibilidade dada aos alunos pela escola de estabelecerem laços e parcerias com a comunidade envolvente, de onde extraem vivências que os fazem pensar no seu projeto de vida e querer agir sobre ele, na construção de um mundo melhor.

De notar a forma como os alunos valorizam os momentos de reflexão que decorrem de cada sessão de voluntariado, de cada interação com o outro, de cada aprendizagem sentida e vivida, tomando assim consciência de que há um outro próximo que impulsiona as ações.

Foi possível observar que esses momentos de reflexão e partilha, desenvolvidos em sala de aula ou fora, potenciam a maturidade emocional, a interiorização e a contemplação, que permitem a cada indivíduo, de acordo com Gardner e a sua Teoria das Inteligências Múltiplas (1983), produzir conhecimento ao longo da vida, de maneira a que cada indivíduo encontre ferramentas que lhe permitam contactar, interagir e influenciar o mundo global.

Por outro lado, todos os inquiridos mencionaram nos seus testemunhos valores a ter em conta como a dádiva, a hospitalidade e a atenção ao outro. Segundo alguns dos testemunhos é assim que se aprende ao longo da vida, num “desafio da construção de uma tessitura social onde o processo educativo tem lugar em todas as etapas da vida e não apenas numa fase inicial da vida humana.” (Carneiro,1997, p.357).

Foi ainda possível perceber que a escola promove espaços de formação integral através da escolha do seu currículo formal e não-formal, mas também através da abertura à comunidade.

Por outro lado, os dados permitem concluir que as questões de ordem espiritual, mesmo numa escola católica, não se circunscrevem ao âmbito da formação religiosa e moral, mas que se referem a competências de ordem transversal, que preparam os alunos para a vida nos domínios do saber fazer, mas também do saber estar e do saber ser, na medida em que tanto dos documentos formais da escola como nos depoimentos reunidos se veem mencionadas as competências académicas e de estudo trabalhadas, mas também a alusão às competências humanas de atenção ao outro.

Foi para nós surpreendente a naturalidade com para os alunos falaram sobre conhecimento espiritual de uma forma tão intuitiva, tendo noção de que a frequência escolar não pode passar só pelo bom desempenho académico e que para a vida necessitam de outras competências, menos formais, mas mais sociais e humanas que se prendem com um ciclo de ação – reflexão – interiorização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando todo o percurso investigativo, desde a revisão bibliográfica que sustenta o quadro teórico até aos elementos recolhidos no âmbito do estudo empírico, consideramos que foi possível confirmar a nossa hipótese de estudo.

As experiências pedagógicas propiciadoras de relação interpessoal e de sensibilização em relação à vida do Outro conduzem a um conhecimento espiritual, contribuindo assim para o desenvolvimento da inteligência humana, na pluralidade das suas dimensões.

Por outro lado, considera-se que estas experiências deverão ser promovidas ao nível da educação escolar dos jovens que, na verdade, valorizam, de modo particular, essa componente da sua formação. Uma formação que assim se abre ao mundo fora da escola, justificando a aproximação entre os saberes escolares e a pedagogia social.

Reconhecemos que este estudo tem limitações, desde logo na medida em se centra apenas no estudo de um caso e porque esse caso se refere a uma escola que assume um projeto confessional explícito, apesar de estar inserida no sistema de ensino português.

Consideramos, no entanto, que os dados apresentados permitem tirar conclusões sobre a importância da formação espiritual que vão para lá do âmbito das escolas católicas ou outras de natureza confessional.

Reforçamos assim o pressuposto que o desenvolvimento espiritual de cada indivíduo, tido por Zohar e Marschall (2000) como mais uma inteligência, é possível e desejável junto de todos aqueles que se dispõem a conquistá-lo e a explorá-lo, devendo, como tal, constituir parte integrante do processo formativo das crianças e jovens.

A Inteligência Espiritual remete-nos à profundidade do ser, refletindo a causa e a razão das coisas e das ações, buscando uma realidade superior que traz uma nova linguagem, decodificadora do mundo. Porém, para alcançar o âmago de cada ser, há que aprender a ser para além do que se é à primeira vista; há que aprender a refletir sobre o aqui e o agora,

o impacto das emoções, os sentimentos e as atitudes do eu e do outro. O mundo faz-se de teias, de relações de intrincados percursos que dependem da cooperação, da relação e dos laços que se criam, ou seja, do comprometimento social. Aqui prevalece o caminho do amor ao próximo, da perseverança e da coragem, da intimidade consciencial que vem da hospitalidade vivida no encontro com outro.

*“Eu acho que essas questões fortalecem o nosso estado de espírito e também nos vai ajudar a falar quando formos, quando quisermos participar, por exemplo na Missão em Timor, acho que realmente ajuda porque nós nunca pensamos nestas coisas...” (A4).* Neste depoimento encontramos afinidades com Jean Vanier (1998, p. 66) quando nos diz que “é no sentimento de pertença que descobrimos o que é ser humano”.

Segundo a UNESCO (Relatório Jacques Delors, 1996, p. 16) “a educação deve encarar de frente este problema, pois, na perspetiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal.” Mais uma vez daqui concluímos que a educação não passa só pela escola, mas por um conjunto de vivências e pela comunhão do indivíduo com outros e com o meio envolvente.

É nessa procura dos valores fundamentais que a Inteligência Espiritual também se afirma na sua vertente pedagógica, desenvolvendo uma interioridade que capacita o indivíduo enquanto educando para estabelecer relações consistentes e consequentes com o Transcendente, seja ele o seu Deus ou algo numa esfera existencial superior a si, mas que impele cada um de nós a querer seguir exemplos que alargam a nossa capacidade de amar.

À luz dos pressupostos e das conclusões deste estudo, pensamos que só aquele que segue a sua interioridade consegue ouvir o seu coração e encontra serenidade e respostas para a sua vida. Assim, devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação,

permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo.

É importante que a escola crie espaços que proporcionem a solidão, não a que isola os indivíduos, mas aquela que lhes permite o diálogo consigo mesmos, saboreando o que brota dos seus corações e das suas energias pessoais. Por exemplo, desenvolver o gosto pelo silêncio permitirá a cada indivíduo vencer a tentação de estar sempre em contacto com os ruídos do mundo e da sociedade que nos aturdem o pensamento. Compete também à escola ajudar os jovens a aprofundar os temas das suas conversas, a questionar e a deduzir, para que, por si, consigam alcançar um patamar mais elevado no seu ser e na relação com a alteridade e com o Transcendente. Segundo nos diz Jean Vanier a vida não nos deverá tornar demasiado humanos, uma vez que nos compete a nós mesmos descobrir a nossa própria humanidade, isto é, o nosso perfil, a nossa forma de estar. Para este autor “ o cerne da verdadeira educação e também o de todo o ser humano reside na crença na beleza interior.

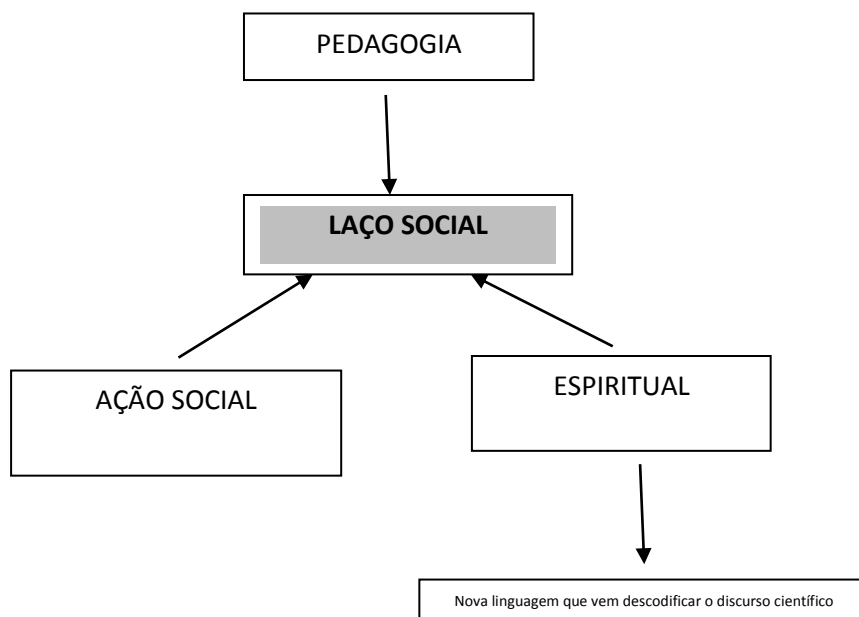
A Inteligência Espiritual deve, pois, surgir na cultura escolar como uma competência básica a ser desenvolvida como uma ferramenta de diálogo, primeiramente consigo mesmo na busca de sentido interior e no decifrar do mistério espiritual, e posteriormente com o mundo que nos rodeia, na descoberta dos outros que partilham das mesmas experiências e vivências. Todos os sistemas educativos atuais, seguindo as metas educacionais para o século XXI, professam de forma explícita a importância de uma educação integral. Esta consciência espiritual pode, deste modo, ser tida como o novo paradigma da educação.

Robert Solomon (2002, p. 33) fala-nos em espiritualidade como um “ amor reflexivo à vida”, ou seja, numa ligação comprometida entre aquilo que se faz e a forma como se faz, fazendo de nós parte da sociedade, da humanidade, tendo consciência do sentido de pertença e do grau de envolvimento de cada um para que o mundo se torne melhor para ele e para os outros. Foi precisamente esta noção de “amor” e de “vida” que procurámos explicar ao longo deste estudo, na intenção de compreender melhor a ligação e a implicação que a Inteligência Espiritual poderá ter na construção de laços sociais duradouros e sustentáveis. Assim, é importante investir nos primeiros anos de vida de cada indivíduo, nos primeiros

passos de formação do seu caráter, nas primeiras competências que desenvolve a nível intelectual e social e buscámos uma das suas fontes: o contexto escolar.

A educação é a mais importante ponta deste longo novelo de características, qualidades e inteligências que fazem o ser humano, pois ela fornece a possibilidade de transformação de cada um consoante as ideias, as vivências e o meio a que está exposto.

Concluimos assim que a educação escolar é um meio que permite estas trocas, oferecendo uma nova visão à educação atual, aproximando os alunos da necessidade de se compreenderem para compreenderem o (O)outro e alargarem os seus valores morais, colocando a sua espiritualidade ao serviço de um mundo melhor. É daqui que surge a triangulação entre laço social, ação social e o domínio do espiritual, que a nosso ver resultarão naquilo a que chamamos Conhecimento Espiritual e que tentamos esquematizar da seguinte forma:



Fonte: a autora

O modelo educacional deverá ir ao encontro de uma pedagogia que faculte ao ser humano o desenvolvimento de um pensamento mais profundo, de uma análise das suas ações e da sua participação e corresponsabilidade na vida da sociedade e do outro. Precisamente, a educação espiritual tem como compromisso estimular a transdisciplinaridade, promover o

desenvolvimento da Inteligência Espiritual, a construção de uma ética do outro, o respeito e o acolhimento das diversas manifestações culturais, a prática da igualdade e a utilização do pensamento complexo, como métodos de ensino/aprendizagem, que possibilitam a convivência com o erro e a incerteza, de modo a tornar os alunos capazes não só academicamente, mas também socialmente, proporcionando-lhes uma formação integral e ajudando-os a construir o seu projeto de vida.

Sublinhando por fim, na linha dos autores que nos inspiraram, que o Conhecimento Espiritual decorre de valores de humanismo relacional, da alteridade e do reconhecimento, da dádiva. Ou seja, vai para além da meditação, da contemplação ou da introspeção, tal como ficou patente nos testemunhos recolhidos, em particular junto dos alunos.

Recorrendo uma vez mais a palavras de Roberto Carneiro (1997, p. 354), "a cidadania moderna ou é social ou não o é verdadeiramente, tal é a relevância da dimensão social das questões contemporâneas". O que, na perspetiva do mesmo autor, implica o combate aos fenómenos conjugados da extrema pobreza, da exclusão e da marginalidade limite, constitui uma prioridade das prioridades na salvação da cidade do século XXI e na afirmação de um conceito de cidadania proativa.

Por outro lado, como refere Edgar Morin (2002, p. 167), "esta construção só pode ser o fruto de uma dialógica com o meio exterior" explicando que todos "somos coprodutores do objeto que conhecemos; cooperamos com o mundo exterior e é esta coprodução que nos dá a objetividade do objeto." (2002, p.161). Em suma, importa promover, designadamente ao nível da formação escolar, oportunidades de educação espiritual, isto é, oportunidades de desenvolvimento de mentalidades mais humanas, mais abertas, mais complexas e mais solidárias.



## BIBLIOGRAFIA

Amado, R. (2013) In: Caminho, Boletim informativo da Paróquia de Ramalde, nº 42, Dez 2013, diretor Pde Almiro Mendes, p. 2

Amado, R. (2014) In: Aprender, Dez 2014, p.31

Amorim, F. (2012). *A Dádiva: uma arte mágica na relação pedagógica*. Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa. Porto: UCP

Augé, M. (1994). *Não-Lugares, introdução a uma antropologia da supermodernidade*, Venda Nova: Bertrand Editora.

Azevedo, J. (2007). *A Educação de Todos e ao Longo de Toda a Vida e a Regulação Sociocomunitária da Educação*. *Cadernos de Pedagogia Social, Volume II1*, 9-34. Porto: Editora Universidade Católica.

Azevedo, J. (2011). *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação* (ed. 1). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Azevedo, J. (2010). *Família, educação e escola: A densidade antropológica da educação*. In conselho pontifício para a família - *Léxico da Família: Termos Ambíguos e controversos sobre família, vida e aspetos éticos*. Paredes: Principia. ISBN 9789898131690

Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto, Portugal: Profedições. ISBN 972-8562-15-2

Baptista, I. (2006) *Para uma pedagogia da proximidade humana. A educação no coração das comunidades*. Chaves

Baptista, I. (2007) *Políticas de alteridade e cidadania solidária – as perguntas da Pedagogia Social*. Cadernos de Pedagogia Social, Volume 1, 135-151. Porto: Editora Universidade Católica.

Baptista, I. (2008) *Pedagogia Social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de ação*. Cadernos de Pedagogia Social, Volume 2, 7-30. Porto: Editora Universidade Católica.

Baptista, I. (2008) *Hospitalidade e eleição intersubjetiva: sobre o espírito que guarda os lugares*. Revista Hospitalidade, Ano V, Volume 2,. São Paulo.

Bell, J. (2010) *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. USA: Open University Press.

Bogdan, R.; Biklen, S. (2013) *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas.*, Porto: Porto Editora

Branco, M.L. (2007). *A escola – Comunidade educativa e a formação de novos cidadãos*, Lisboa: Instituto Piaget.

Caliman, G. (2006). *Fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Social na Europa (Itália)*. Congresso Internacional de Pedagogia Social, março, ano 1.

Caride, A. (2003). *Hoje, mais do que nunca, os professores são educadores para o futuro*. A página, N.º125, Ano 12, Julho.

Caride, A. (2005). *As fronteiras da Pedagogia Social. Perspetivas científica e histórica*.

Carneiro, R. (1997). *Educação para a cidadania e cidades educadoras*. Administração, nº 36, Volume X, 347-364. Macau: D.S. Administração e Função Pública

Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão

Carneiro, R. (2012). *Viver Aprendendo, Aprender Vivendo*

Carvalho, A. D. (1988). *Epistemologia Das Ciências Da Educação* (2ª edição); Edições Afrontamento

Carvalho, A.D. (2009). *A educação e os limiares contemporâneos da tolerância*, Revista Portuguesa de Investigação Educacional – Novos desafios educativos e cidadania social, GFE, nº especial, Porto.

Cloninger, C. R. (2004). *Feeling good: The science of well-being*. New York: Oxford University Press.

Comissão Europeia, *A Memorandum on Lifelong Learning – Commission Staff Working Paper*. (30.10.2000)Brussels

*Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, Unesco, Lisboa: Asa.

D’Orey da Cunha, P. (1996) *Ética e Educação*, Lisboa: Universidade Católica.

Delors, J.et al. (1996), *Educação - um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO*

Díaz, A. (2006). *Uma aproximação à Pedagogia – Educação Social*. Revista Lusófona de Educação, 7, 91-104.

Emmons, R. A. (2000) Is Spirituality an Intelligence? Motivation, Cognition, and the Psychology of Ultimate Concern. *In: The International Journal For The Psychology of Religion*, Volume 10, number 1, P. 3-25.

Emmons, R.A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivation and spirituality in personality*. New York: The Guilford Press.

Frankl, V. (1987) *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*, Tradução de Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. Porto Alegre: Sulina

Freire, P. (1993). *Política e educação: ensaios*. Cortez Editora.

Gardner, H. (2006) *Multiple Intelligences*. The Perseus Books Group ISBN: 9780465047680.

Goleman, D. (2010). *Inteligência Emocional - O livro que mudou o conceito de inteligência*. Lisboa: Temas e Debates, ISBN: 9789896440909.

Goleman, D. (2011). *Inteligência Social*. Lisboa: Temas e Debates, ISBN: 9789896441173

Hellinga G., van Luyn B., Dalwijk H. (2001) *Personalities: Master clinicians confront the treatment of borderline personality disorder – Robert Cloninger (biography and interview)*. Northvale NJ and London: Jason Aronson, pp. 99-120.

Júnior, M.A. (1995). *Paradigmas de educação na antiguidade greco-romana*. Humanitas, Vol.XLVII, Universidade de Lisboa

King, D. (2008) *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure - A Thesis Submitted to the Committee on Graduate Studies in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in the Faculty of Arts and Science*, Trent University Peterborough, Ontario, Canada

Leggo, C. (2004), *The Curriculum of becoming human: A rumination*, In: International Journal of Whole Schooling, Volume 1, Issue 1, September 2014 p. 28-36

Lévinas, E. (1988). *Totalidade e infinito*, Lisboa: Edições 70  
ISBN 9789724413747

Lévinas, E. (1990). *Autrement qu'êtr e ou au –delà de l'essence*. Paris: Albin Michel

Morin, E. (1994). *Ciência com Consciência*, Mira- Sintra: Europa- América

Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.

Morin, E. (2008). *Introdução ao pensamento complexo* (ed. 5). Lisboa: Instituto Piaget.

Noble, K. (2001). *Riding the windhorse: Spiritual intelligence and the growth of the self*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Portugal. Assembleia da República. *Lei de Bases do Sistema Educativo: processo legislativo*. Lisboa: Assembleia da República, 2005

Policarpo, J. (2010), *A escola tem futuro? A dinâmica da esperança*. Aveiro

Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*. Paris: Editions du Seuil

Roldão, M.C. (1999). *Os professores a gestão do currículo - Perspetivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (2011). *Um currículo de currículos*. Alpiarça: Cosmos.

Silva, P. (2003). *Etnografia e educação: Reflexões a propósito de uma pesquisa sociológica*. Porto: Profedições.

Silva, L. (2001), *Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e R.A. Emmons*, In Revista de Estudos da Religião, nº3, 2001, pp. 47-64, ISSN 1677-1222

Solomon, R. (2002), *Spirituality for the Skeptic*. Oxford: Oxford University Press.

Vanier, J., 1998 *Becoming Human*, Canada: Paulist Press

Vaughan, F. (1999) *Toward a Science of Consciousness III - The Third Tucson Discussions and Debates*, Editado por Stuart R. Hameroff, Alfred W. Kaszniak and David Chalmers: The MIT Press

Villa, R. & Thousand J. (2005). *Creating an Inclusive School*, USA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2ª edição

Yin, R. (1994) *.Case Study - Research Design and Methods - Applied Social Research Methods Series Volume 5*: Sage

Zohar, D. & Marschall, I. (2000) *Inteligência Espiritual*, Lisboa: Sinais de Fogo

## WEBOGRAFIA

“Aproximación al Enfoque de la Inteligencia Espiritual” acedido em <https://docs.google.com/file/d/0bzhfuiivsi08rvgp0cul1tv9py0k/edit> a 17.6.2014

Abeles, N. (2010) *Exporting Multiple Intelligences – review on the book*. April 2010 Psychology International. Vol. 21. N.1 acedido em <http://www.apa.org/international/pi/2010/04/book-review.aspx> a 25.4.2014

American Psychological Association, *The past, present and future of multiple intelligences*, May 2012, Vol.43, No.5 acedido em <http://www.apa.org/monitor/2012/05/intelligences.aspx> a 1.5.2014

Baptista, I. (2005). O privilégio de poder ser ensinado. A Página, Nº 141, Ano 14, Janeiro acedido em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=141&doc=10532&mid=2> a 10.4.14

Baptista, I. (2011). *Ética e deontologia e avaliação do desempenho docente*. In CCAP – Cadernos temáticos, Lisboa: Ministério da Educação, disponível em [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_3-Etica.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_3-Etica.pdf), acedido a 25.11.2013

Carneiro, R. (2013), *In: A educação primeiro - Roberto Carneiro entrevistado por Joaquim Azevedo*, ed. Fundação Manuel Leão\_14.06.13 acedido em [http://www.snpcultura.org/roberto\\_carneiro\\_uma\\_vida\\_dada\\_a\\_educacao.html](http://www.snpcultura.org/roberto_carneiro_uma_vida_dada_a_educacao.html) a 30.1.2014

Comenius, *Didatica Magna*, (2001) — Versão para eBook eBooksBrasil acedido em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/didaticamagna.pdf> a 9.4.14

Comissão Europeia, *Horizon 2020, The EU Framework Programme for Research and Innovation*, disponível em <http://ec.europa.eu/programmes/horizon2020/en/search/site/education>, acedido a 3.1.2014

*Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, Copyright 2004 - Libreria Editrice Vaticana, acessado em

[http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/justpeace/documents/rc\\_pc\\_justpeace\\_doc\\_20060526\\_compendio-dott-soc\\_po.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html) e

<http://www.portal.ecclesia.pt/cdsi/texto.asp?numero=3> a 9.4.14

Emmons, R.A. (2000) Is spirituality an intelligence? *The International Journal for the Psychology of Religion*. 10:27-34 acessado em

<http://www.claretianformation.com/en/spiritual-dimension/170-growing-in-spiritual-intelligence> a 17.6.2014

Galveas, E. (2007). *Inteligências Múltiplas e prática escolar*. Acessado em [http://api.ning.com/files/1hen6SZkC-q70Nf\\*DMYtBD4SoRoqgZf4IT-ItsZLJgkmSYxGI86cejQVrl\\*bBbu\\*B6KTOA3CuN3fAJUSZKV7N5xmPLKLCukV/InteligenciasMultiplasePraticaEscolar.pdf](http://api.ning.com/files/1hen6SZkC-q70Nf*DMYtBD4SoRoqgZf4IT-ItsZLJgkmSYxGI86cejQVrl*bBbu*B6KTOA3CuN3fAJUSZKV7N5xmPLKLCukV/InteligenciasMultiplasePraticaEscolar.pdf) a 25.4.2014

Gama, M.C. (2011). *A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação*. Acessado em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/a-Teoria-Das-Intelig%C3%Aancias-M%C3%BAltiplas-e/123728.html>, a 25.4.2014

Kruszielski, L. (2005). *Sobre a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner*. Acessado em <http://www.oestrangeiro.net/psicologia/27-teoria-das-inteligencias-multiplas-de-gardner> a 25.4.2014

Nassif, L. (2013) *Física e filósofa Dana Zohar fala sobre a Inteligência Espiritual – Inteligência Espiritual: Todos temos um “Ponto de Deus” no cérebro*, acessado em <http://jornalggm.com.br/noticia/fisica-e-filosofa-dana-zohar-fala-sobre-a-inteligencia-espiritual> a 19.6.2014

Pellicer, C. (2004) “Educar la dimensión espiritual” in “Y tu Padre que ve en lo escondido” – jornadas de Pastoral Educativa 2004 de FERE acedido em <http://www.fesd.es/system/files/EDUCAR%20LA%20DIMENSI%C3%93N%20ESPIRITUAL.pdf> a 24.6.2014

Terra, D. (2008) *Experiência cristã: especificidade e equívocos. A propósito da expressão «viver pelo Espírito» (Gal 5, 25) in: Didaskalia xxxviii (2008) 89-112*, acedido em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/8646> a 25.7.2014

UNESCO, (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, acedida em [http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm), a 7.3.2014

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

- Ideário do IRSCM
- Constituições do IRSCM
- Revisão dos Capítulos IRSCM (2014)
- Compromisso Educativo do CNSR (1ª edição de janeiro de 2006 e 2ª edição de janeiro de 2010)
- Regulamento Interno do CNSR (janeiro 2014)
- Plano de Atividades do CNSR (2014 / 2015)