



DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

**CONTRIBUTOS DE PHILIPPE MEIRIEU PARA UMA PEDAGOGIA INOVADORA:
«DA PEDAGOGIA MAGISTRAL À PEDAGOGIA DIFERENCIADA»**

Dissertação apresentada à Universidade da Madeira para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação – Inovação Pedagógica

Por

Alexandra Maria Pereira de Jesus

Sob a orientação de

Professor Doutor Nelson Veríssimo

FUNCHAL

DEZEMBRO 2010

DEDICATÓRIA

Aos meus Anjos da Guarda que me acompanham diariamente.

AGRADECIMENTOS

Pelo grande contributo e colaboração, agradeço a todos os que se disponibilizaram para participar, de uma forma ou de outra, neste estudo, nomeadamente o Senhor Reitor da Universidade de Lisboa, António Nóvoa, e o Senhor Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, actual Instituto da Educação, por nos terem permitido incrementar o questionário no hall desta Faculdade, a partir dos quais pudemos desenvolver a parte empírica deste trabalho.

Aos inquiridos que participaram neste estudo, pela disponibilidade e interesse demonstrados, o meu sincero reconhecimento.

Aos professores Jorge Pinto, da Escola Superior de Educação de Setúbal, José Duarte, da Universidade Lusófona de Lisboa, Helena Amaral, da Escola B1 Parque Silva Porto, e Maria Teresa Santos, da Universidade de Évora, pela disponibilidade, colaboração e simpatia, a minha enorme gratidão.

A todos os professores do Mestrado, pela contribuição positiva para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Às colegas Luísa Silva, Elisabete Mendonça e Carla Silva, pelo apoio, estímulo e ajuda, um agradecimento especial.

À minha sobrinha Joana Jesus, por todo o apoio prestado, o meu muito obrigada.

Ao meu marido, António Cardoso, meu anjo da guarda e companheiro nesta caminhada da vida, um agradecimento muito especial pelo apoio incondicional e elevada compreensão, os quais tornaram possível a realização deste trabalho.

Finalmente, ao Professor Doutor Nelson Veríssimo, orientador deste estudo, o meu profundo sentimento de apreço e reconhecimento pelas constantes palavras amigas de encorajamento, incentivo e confiança, pelo tempo que disponibilizou durante a orientação desta dissertação, enfim pelo apoio humano e científico, deveras pertinente e construtivo. Muito obrigada pelo espaço de aprendizagem que me proporcionou.

A todos, o meu grato reconhecimento.

RESUMO

A presente investigação intentou estudar a receptividade, em Portugal, do pedagogo contemporâneo francês Philippe Meirieu, defensor da pedagogia diferenciada, bem como a implantação do seu pensamento pedagógico no actual sistema de ensino português.

Ao debruçar-se sobre as questões educativas que são, diariamente, preocupação de todos nós, esta investigação procura conhecer, à luz deste pedagogo, os diferentes aspectos da evolução da pedagogia magistral à diferenciada, contributivos para uma escola democrática e de qualidade e situar a aplicação do pensamento pedagógico de Meirieu, sobretudo durante a formação inicial de professores.

O estudo foi desenvolvido no sentido de apurar uma resposta às seguintes questões que acabaram por nortear a nossa investigação.

- *Qual o grau de conhecimento que se tem deste autor e do seu pensamento pedagógico através das suas obras?*
- *Quais as representações dos profissionais da educação sobre o processo ensino-aprendizagem defendidos pelo autor?*
- *Como é que este pedagogo é caracterizado no contexto dos pedagogos contemporâneos?*
- *Que tipo de expectativas têm relativamente à implementação das suas ideias no actual sistema educativo português?*

Assim, a presente investigação insere-se numa abordagem qualitativa dos fenómenos educativos, justificada pela natureza do estudo e do *desenho* escolhido, destacando-se a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo desses fenómenos sociais e educativos, que emerge da relação dos actores concretos nos contextos em que desenvolvem a sua acção.

Os resultados do nosso estudo apontam para quatro evidências relevantes:

- Philippe Meirieu é um pedagogo que começa a ser conhecido, entre nós, através da leitura de algumas das suas principais obras;
- É visto como um homem eclético, defensor da teoria socioconstrutivista do conhecimento, nomeadamente a pedagogia diferenciada;
- É considerado um pedagogo contemporâneo muito inovador, que ocupará um lugar de destaque nos Currículos das Ciências da Educação.

Palavras-chave: Philippe Meirieu, processo ensino-aprendizagem, pedagogia diferenciada, inovação em educação

SUMMARY

This research tried to study how the French contemporary pedagogue Philippe Meirieu, defensor of differentiated pedagogy, was accepted in Portugal as well as how his pedagogical believes were established in the present Portuguese teaching system.

Studying the teaching matters, that are our everyday concern, this research tries to know the different aspects of the evolution of the magistral pedagogy to the differentiated one that contributes to a democratic and quality school and how Meirieu's pedagogical thought is applied, especially during the former teacher's training.

The study was developed in order to answer the following questions that were the basis of our research.

- How well do we know this author and his pedagogical thoughts through his books?
- What are the representations of the education professionals about the teaching / learning process defended by the author?
- How is this pedagogue described among the contemporary pedagogues?
- What do people expect from the implementation of his ideas in the present Portuguese educational system?

In this way this research is based on a qualitative approach of the educational phenomenons, justified by the nature of the study and of the chosen model, detaching the importance of the construction of an interpretative and comprehensive knowledge of the social and educational phenomenons, that emerge from the relationship between the concrete actors in the contexts where the action take place.

The results of our study indicate four important evidences:

- Philippe Meirieu is a pedagogue that is being known among us through the reading of some of his main literary works.
- He's seen as an eclectic man, defensor of the social-constructivist theory of knowledge, more specifically the differentiated pedagogy.
- He's considered a very innovator contemporary pedagogue that will take a distinctive place in the Curriculums of Science Education.

Key words: Philippe Meirieu, teaching learning process, differentiated pedagogy, innovation in education

RÉSUMÉE

Ce travail de recherche propose d'étudier la réceptivité, au Portugal, du pédagogue contemporain français Philippe Meirieu, défenseur de la pédagogie différenciée, ainsi que l'implantation de sa pensée pédagogique dans l'actuel système éducatif portugais.

En analysant les questions éducatives qui sont, quotidiennement, soucées de tous et nous touchent particulièrement, ce travail prétend approfondir, selon les théories de ce pédagogue, les différents aspects de l'évolution de la pédagogie magistrale à la différenciée, contributifs pour une école démocratique et de qualité et situer l'application de la pensée pédagogique de Meirieu, surtout pendant la formation initiale des enseignants.

Cette étude a été développée afin d'obtenir une réponse aux questions suivantes, qui ont fini par conduire notre travail de recherche.

- *Quel est le niveau de connaissance que l'on a de cet auteur et de sa pensée pédagogique à partir de ses œuvres?*
- *Quelles sont les représentations des professionnels de l'éducation sur le processus enseignement-apprentissage défendus par l'auteur?*
- *Comment ce pédagogue est-il caractérisé dans le contexte des pédagogues contemporains?*
- *Que peut-on attendre de l'exécution de ses idées dans l'actuel système éducatif portugais?*

Ainsi, ce travail de recherche s'insère dans un abordage qualitatif des phénomènes éducatifs, justifié par la nature de l'étude et de la méthodologie choisie, en mettant en évidence l'importance de la construction d'une connaissance compréhensive et interprétative de ces phénomènes sociaux et éducatifs, produite par rapport aux acteurs concrets dans les contextes où ils développent leurs actions.

Les résultats de notre étude relèvent quatre évidences importantes:

- Philippe Meireu est un pédagogue qui commence à être connu parmi nous, par la lecture de quelques-unes de ses œuvres principales;
- Il est vu comme un homme éclectique, défenseur de la théorie socioconstructiviste du savoir, notamment la pédagogie différenciée;
- Il est considéré un pédagogue contemporain très innovateur, qui occupera une place importante dans les Curriculums des Sciences de l'Éducation.

Mots-clés: Philippe Meirieu, processus enseignement-apprentissage, pédagogie différenciée, innovation pédagogique

RESUMEN

Esta investigación llevó a estudiar la receptividad, en Portugal, del pedagogo contemporáneo francés Philippe Meirieu, defensor de la pedagogía diferenciada, así como la implementación de su pensamiento pedagógico en el actual sistema educativo portugués.

Al abordar los temas educativos que son, todos los días, preocupación cotidiana para todos nosotros, esta investigación busca entender, a la luz del pedagogo, los diferentes aspectos de la evolución de la enseñanza magisterial hasta la diferenciada, contribuyendo a una escuela democrática y de calidad y situar la aplicación del pensamiento pedagógico de Meirieu, especialmente durante el entrenamiento inicial del profesorado.

El estudio fue desarrollado con el fin de encontrar una respuesta a las siguientes preguntas que acabaram por guiar nuestra investigación.

- Qué grado de conocimiento se tiene de este autor y de su pensamiento pedagógico a través de sus obras?
- Cuáles las representaciones de los profesionales de la educación en el proceso de enseñanza / aprendizaje defendidas por el autor?
- Cómo se caracteriza este profesor en el contexto de los pedagogos contemporáneos?
- Qué tipo de expectativas tienen relativamente a la aplicación de sus ideas en el actual sistema educativo portugués?

Por lo tanto, la presente investigación forma parte de un enfoque cualitativo de los fenómenos educativos, justificada por la naturaleza del estudio y del diseño elegido, se destacando la importancia de la creación de un conocimiento comprensivo y interpretativo de los fenómenos sociales y educativos, que surge de la relación de los actores concretos en los contextos específicos en los que desarrollan su acción.

Los resultados de nuestro estudio apuntan a cuatro pruebas pertinentes:

- Philippe Meirieu es un pedagogo que comienza a ser conocido, entre nosotros, por la lectura de algunas de sus obras principales;
- Es visto como un hombre ecléctico, defensor de la teoría social constructivista del conocimiento, nomeadamente la pedagogía diferenciada;
- Se considera un pedagogo contemporáneo muy innovador, que ocupará un lugar destacado en los programas de Ciencias de la Educación.

Palabras clave: Philippe Meirieu, lo proceso de enseñanza-aprendizaje, la pedagogía diferenciada, la innovación en la educación

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	III
RESUMO	IV
SUMMARY	V
RÉSUMÉE	VI
RESUMEN	VII
ÍNDICE GERAL	VIII
ÍNDICE DE ANEXOS	X
ÍNDICE DE TABELAS	XI
ÍNDICE DE FIGURAS	XII
ÍNDICE DE QUADROS	XIII
INTRODUÇÃO	15

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Capítulo I - Vida e obra de Philippe Meirieu	21
Capítulo II - O pensamento pedagógico de Philippe Meirieu	26
1 - Discussão em torno da pedagogia e ser pedagogo vs outras ciências da educação	26
2 - Da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada	30
2.1 - Relatos de uma experiência	47
2.1.1 - Projecto de «pedagogia diferenciada» no Collège Saint-Louis-Guillotière	47
2.1.2 - Escola da Ponte: um exemplo no actual sistema de ensino português	52
3 - Para uma escola de qualidade e democrática	55
3.1 - Papel do Estado	55
3.2 - Papel e responsabilização dos diferentes actores educativos	62
3.2.1 - Definição e finalidades da escola	62
3.2.2 - Função e formação dos educadores	70
3.2.3 - Relação escola-família	82
3.2.4 - Responsabilização dos educandos	87
4 - Avaliação	91

Capítulo III - A Recepção de Philippe Meirieu em Portugal	96
1- A recepção em Portugal da obra de Philippe Meirieu	96
1.1 - Dissertação de mestrado de Maria Gorete Sousa (2001), <i>Philippe Meirieu e a Re-significação Epistemológica da Pedagogia</i>	96
1.2 - Recensão crítica à obra de Philippe Meirieu, <i>Faire l'école faire la classe</i> (2004), por José Duarte	98
1.3 - Recensão crítica à obra de Philippe Meirieu, <i>Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie</i> (2005), por Alexandra Jesus (trabalho não publicado)	101
2 - Presença de Philippe Meirieu em Portugal	106
2.1 - Conferência «A pedagogia diferenciada: fechamento ou abertura?»	106
2.2 - Conferência «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores»	107
PRIMEIRAS CONCLUSÕES	109
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	
Capítulo IV - Identificação do problema e natureza do estudo	113
1 - Identificação do problema	113
2 - Opção metodológica por um estudo de natureza qualitativa	115
3 - Instrumentos e procedimentos de recolha de dados	124
3.1 - Inquérito por questionário	125
3.2 - Inquérito por entrevista	128
4- Processo de selecção e caracterização da amostra	130
Capítulo V - Procedimentos no tratamento, apresentação e interpretação dos dados .	138
1 - Procedimentos de tratamento dos dados	138
1.1 - Dados quantitativos	138
1.2 - Dados qualitativos	139
2 - Apresentação e interpretação dos dados	142
2.1 - Inquérito por questionário	142
2.2 - Inquérito por entrevista	151
CONCLUSÕES FINAIS	178
BIBLIOGRAFIA	185
ANEXOS	196

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 - Questionário sobre o autor/pedagogo Philippe Meirieu	197
Anexo 2 - Matriz das respostas do questionário referentes aos dados de natureza biográfica e profissional (Algumas tabelas dos questionários)	202
Anexo 3 - Matriz das respostas do questionário referentes aos dados relativos ao pedagogo Philippe Meirieu (Algumas tabelas dos questionários)	205
Anexo 4 - Guião da entrevista	209
Anexo 5 - Matriz das respostas dos entrevistados aos dados de natureza biográfica e profissional	215
Anexo 6 - Protocolo (transcrição) das entrevistas aos professores	217
Anexo 7 - Fichas de análise de conteúdo das entrevistas	266
Anexo 8 - Entrevista ao professor Philippe Meirieu	296

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela n.º 1 - Itens utilizados na construção dos questionários	126
Tabela n.º 2 - Caracterização da amostra	133
Tabela n.º 3 - População alvo do estudo	137
Tabela n.º 4 - Percentagens relativas ao conhecimento do autor/pedagogo Philippe Meirieu	143
Tabela n.º 5 - Percentagens relativas às obras lidas do autor/pedagogo Philippe Meirieu .	143
Tabela n.º 6 - Percentagens das respostas relativas à utilização/menção deste autor em referências bibliográficas	145
Tabela n.º 7 - Percentagens dos cursos onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas	145
Tabela n.º 8 - Percentagens das médias do número de alunos, por curso, onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas	146
Tabela n.º 9 - Número total de alunos, por curso, que têm contacto com o pedagogo Philippe Meirieu através da sua obra	147
Tabela n.º 10 - Percentagens das diferentes caracterizações do pedagogo Philippe Meirieu	148
Tabela n.º 11 - Percentagens do número de entrevistados que conhecem trabalhos de investigação sobre as obras do pedagogo Philippe Meirieu realizados em Portugal	149
Tabela n.º 12 - Percentagens dos inquiridos (in)disponíveis para concessão de entrevista sobre o pedagogo Philippe Meirieu	150
Tabela n.º 13 - Dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados	151
Tabela n.º 14 - Dimensões e temas de análise identificados nas entrevistas	152
Tabela n.º 15 - Temas, categorias, subcategorias e indicadores de análise da entrevista ...	153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 - Distribuição da amostra pelo território português	131
Figura n.º 2 - Gráfico do género dos inquiridos	133
Figura n.º 3 - Gráfico da idade dos inquiridos	133
Figura n.º 4 - Gráfico das habilitações académicas dos inquiridos	133
Figura n.º 5 - Gráfico da categoria profissional dos inquiridos	134
Figura n.º 6 - Gráfico da instituição onde os inquiridos exercem a sua actividade profissional	135
Figura n.º 7 - Gráfico do conhecimento do pedagogo Philippe Meirieu	143
Figura n.º 8 - Gráfico das obras lidas do pedagogo Philippe Meirieu	143
Figura n.º 9 - Gráfico das obras que melhor ilustram o pensamento pedagógico de Philippe Meirieu	144
Figura n.º 10 - Gráfico relativo às referências bibliográficas	145
Figura n.º 11 - Gráfico relativo aos cursos onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas	145
Figura n.º 12 - Gráfico representativo da média do número de alunos, por curso, onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas	147
Figura n.º 13 - Gráfico relativo à caracterização do pedagogo Philippe Meirieu	148
Figura n.º 14 - Gráfico relativo ao conhecimento de trabalhos de investigação sobre as obras de Philippe Meirieu realizados em Portugal	149
Figura n.º 15 - Gráfico relativo ao número de inquiridos que se (in) disponibilizaram para a concessão de uma entrevista	150

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Breve cronologia da vida e obra de Philippe Meirieu	21
Quadro 2 – Esquema síntese do método de aprendizagem, do ponto de vista do formador .	33
Quadro 3 - Papel do educando e a complexidade da acção educativa à luz do pensamento pedagógico de Philippe Meirieu	90
Quadro 4 - Tabela e figura representativas dos trabalhos de investigação mencionados pelos inquiridos	149
Quadro 5 - Obras do pedagogo Philippe Meirieu mencionadas pelos entrevistados	161
Quadro 6 - Representações dos entrevistados relativamente ao processo ensino-aprendizagem	166
Quadro 7 - Caracterização do pedagogo Philippe Meirieu	169

SIGLAS UTILIZADAS

URL - Localizador-Padrão de Recursos

ISPEF - Instituto de Ciências e Práticas de Educação

AFIRSE - Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education

FPCEUL - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa

INRP - Instituto Nacional de Investigação Pedagógica

IUFP - Instituto Universitário de Formação de Professores

EE - Europe Écologie

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

TC - Trabalho Complementar

EBI - Escola Básica Integrada

ZEP - Zonas de Educação Prioritárias

TPC - Trabalhos Para Casa

EE - Encarregados de Educação

ATL - Actividades de Tempos Livres

DRE-RAM - Direcção Regional de Educação da Região Autónoma da Madeira

DRE - Direcção Regional da Educação

SPSS - Statistical Package for the Social Science

ESES - Escola Superior de Educação de Setúbal

ULL - Universidade Lusófona de Lisboa

EBPSP - Escola Básica Parque Silva Porto

UE - Universidade de Évora

INTRODUÇÃO

A presente dissertação nasce a determinada altura do nosso percurso académico, na sequência de um trabalho efectuado no âmbito do Mestrado em Educação, na Área de Inovação Pedagógica, na Universidade da Madeira.

Esta pretende ser mais um contributo para aqueles que, como nós, procuram respostas às perguntas colocadas, quotidianamente, aquando de uma tarefa educativa: Como aprendemos e como ensinamos? De uma forma inovadora? Reflexiva? Quais as responsabilidades dos diferentes intervenientes da educação, nomeadamente o Estado, a Escola, os Pais, os Professores e os próprios Educandos? Que condições e motivações nos envolvem em todo este processo?

Procurámos, então, dentro de literatura existente relacionada com as Teorias de Aprendizagem, analisar um pedagogo contemporâneo, Philippe Meirieu, que começa a ser referido por investigadores educacionais e tem sido um suporte teórico utilizado para o desenvolvimento de estudos empíricos. Pensamos, assim, que conhecendo-o melhor através deste estudo, poderemos, por um lado, dar resposta a todas as dúvidas que são, na verdade, preocupação para todos nós e, por outro, contribuir, valiosamente, para a divulgação do seu pensamento pedagógico no meio académico.

Se pensarmos a Escola como um centro epistemológico, onde os alunos constroem, individualmente ou em grupo, saberes, adquirem conhecimentos, respeitam valores e cultura, descobrem e desenvolvem competências, encontramos na teoria pedagógica de Meirieu algumas respostas às nossas dúvidas, porque para este autor as escolas devem ser verdadeiros laboratórios de excelência, ou seja, «trata-se da coerência entre os valores que se pretende promover e os princípios que inspiram as nossas práticas didácticas.» (1991: 156)

Na sua opinião, isso passa pela fixação dos professores mais experientes, sobretudo daqueles que querem verdadeiramente inventar, procurar soluções nos estabelecimentos de ensino mais difíceis, dando-lhes condições materiais e um real acompanhamento em formação. Passa, também, pela mudança nos concursos e pela abolição da hierarquia docente. Ao longo da nossa prática docente, cerca de vinte anos e em diferentes estabelecimentos de ensino, experimentámos por vários momentos, tal como o sentem outros colegas em início de carreira, algumas dificuldades de integração, nomeadamente aquando da atribuição de

algumas turmas «difíceis», aquelas que os colegas mais experientes negaram acompanhar. Para este autor, «ensinar aos alunos que querem aprender, nunca foi problema. Ensinar aos outros é que exige trabalho.»¹

Para Meirieu, a escola deveria ser a primeira instituição promotora da ascensão pessoal e profissional dos seus educandos, através de um esforço particular no desenvolvimento do ambiente/dimensão cultural e de práticas artísticas nos estabelecimentos mais sensíveis. Seria, ainda, seu dever pôr em prática uma aprendizagem essencial, a aprendizagem da gestão autónoma dos saberes. Consequentemente, o autor defende uma articulação das disciplinas (currículo) com as finalidades da escola (cultura escolar) (1991: 129).

Como a educação é tarefa da sociedade, e infeliz daquele que se esquece disto, Meirieu dá muita importância ao papel da comunidade educativa. Para ele, a renovação e a democraticidade do ensino passa, também, por um trabalho conjunto de reflexão sobre questões fundamentais, como o exercício da autoridade, a atribuição de castigo, o acesso à leitura crítica, o bom uso dos *media*, entre outras.

A abordagem meirieuana da educação surge, assim, como aquela que analisa a educação como uma importante actividade humana, contextualizada numa teoria sociocultural de desenvolvimento psicológico. Os seus temas de estudo relacionam-se com a interacção entre pares, os trabalhos de grupo e a «pedagogia diferenciada», assuntos por nós abordados ao longo desta reflexão.

É, pois, no âmbito desta motivação, por nós sentida e referida, que esta investigação procura conhecer e aprofundar o pensamento pedagógico de Philippe Meirieu e diagnosticar a receptividade do autor em Portugal.

Ora como o *desenho* do nosso estudo se afasta um pouco do modelo tradicional de investigação em educação, o qual, segundo Bogdan e Bilklen (1994: 16), envolve trabalho de campo, e pela impossibilidade, momentânea, de nos inserirmos no mesmo, ou seja, de acompanharmos *in loco* a actuação diária do autor em estudo, optámos por realizar um estudo empírico, através da pesquisa documental, de inquéritos e entrevistas semi-directivas feitas, em simultâneo, aos investigadores educacionais que já recensearam algumas das suas obras.

¹ <http://ecolesdifferentes.free.fr/meirieucredo.html>

Foi nossa intenção verificar a implementação das ideias do autor a nível da formação de professores.

O estudo foi, então, desenvolvido no sentido do apuramento de respostas às seguintes questões:

- *Qual o grau de conhecimento que se tem deste autor e do seu pensamento pedagógico através das suas obras?*
- *Quais as representações dos profissionais da educação sobre o processo ensino-aprendizagem defendidos pelo autor?*
- *Como é que este pedagogo é caracterizado no contexto dos pedagogos contemporâneos?*
- *Que tipo de expectativas têm relativamente à implementação das suas ideias no actual sistema educativo português?*

Foram, com efeito, estas as questões que conduziram a nossa investigação. Abordagem qualitativa dos fenómenos educativos, justificada pela natureza do estudo e do *desenho* escolhido, releva a importância da construção de um conhecimento compreensivo e interpretativo desses fenómenos sociais e educativos, que emerge da relação dos actores concretos nos contextos em que desenvolvem a sua acção.

A propósito, salientamos que o campo de estudo deste trabalho é formado por sessenta e um profissionais da educação, dispersos por todo o território nacional, incluindo as regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, os quais, gentilmente, responderam ao inquérito, por nós elaborado. Para as entrevistas, decidimo-nos por uma amostra de conveniência e limitada, que contemplasse docentes do Ensino Superior e do Ensino Básico. Três dos entrevistados situam-se na grande área de Lisboa e uma entrevistada na cidade de Évora.

Como técnicas de tratamento de dados, utilizámos a análise de conteúdo para os dados recolhidos através da entrevista e a análise estatística descritiva, para os elementos obtidos com os questionários.

Estruturada em cinco capítulos, esta dissertação desenvolve-se em duas partes distintas: a da fundamentação teórica e a empírica.

No primeiro capítulo, apresentamos uma breve biobibliografia de Philippe Meirieu e referimos, simultaneamente, alguns dos aspectos fundamentais do seu pensamento teórico, baseados nos princípios do racionalismo humanista.

Philippe Meirieu, pedagogo contemporâneo francês, nasceu em Alès, Le Gard, no sul de França. Filho de pais católicos, desde jovem apercebe-se das contradições entre o *dizer e o fazer* de tal prática religiosa. No Liceu, onde realiza os seus estudos secundários, torna-se um dos pilares da *esmolaria*, ou seja, como o próprio refere, torna-se «militante em favor dos jovens mais desfavorecidos».

O contacto através da leitura e reflexão de intelectuais e filósofos de renome, como André Gide e Emmanuel Lévinas, converte-se na fonte do seu pensamento pedagógico. Para ele (2005b:192), a educação deverá ser «uma relação assimétrica, necessária e provisória, visando a emergência do sujeito.» A sua teoria personalista sobre a educação baseia-se na construção de uma pessoa livre.

Especialista em aprendizagem e defensor da pedagogia diferenciada, prática que tem em consideração as especificidades do aluno, o que o autor ambiciona é a emancipação total do indivíduo, através de uma educação democrática e renovada.

Foi contemplada, no segundo capítulo, uma discussão em torno da pedagogia e do ser pedagogo, versus outras ciências da educação, e revalorizámos, à luz do autor, alguns dos aspectos da evolução da pedagogia magistral à diferenciada. É, precisamente, desta pedagogia que Philippe Meirieu é defensor, o que poderemos confirmar através do relato de uma experiência, bem como de uma escola democrática e de qualidade. Ora, para que isso tenha lugar, é necessário, na verdade, definir bem os papéis e atribuir responsabilização aos diferentes intervenientes na educação, nomeadamente o Estado, a Escola, os Pais, os Professores e os próprios Educandos.

Sublinhamos, pois, neste capítulo, os principais contributos do autor para uma pedagogia inovadora, um dos quais nos apraz já mencionar, a importantíssima dicotomia teoria-prática, princípio fundamental da educação. Para o autor, a «exigência educativa recusa ao mesmo tempo o universalismo dogmático e o relativismo pragmático» (1991: 14 cap.). Tal como o autor, partilhamos a tese de Habermas: o universal constrói-se através da ética da comunicação.

No terceiro capítulo, optámos por apresentar três trabalhos sobre a obra do autor em Portugal, bem como relatar a sua presença entre nós, nomeadamente em duas conferências, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, actual Instituto da Educação, da Universidade de Lisboa.

Na segunda parte desta dissertação, descreve-se a forma como foi implementado o estudo empírico sobre a receptividade do autor em Portugal.

Assim, no quarto capítulo, começa-se com a identificação do problema, define-se os objectivos e questões de investigação, problematizamos e clarificamos a opção metodológica por um estudo desta natureza. Apresentam-se, ainda, os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, assim como o processo de selecção e caracterização da amostra. Este capítulo termina com a organização e análise do mesmo.

Como os dados do estudo são na sua maioria descritivos, no quinto capítulo, contempla-se a análise, estruturação e interpretação dos dados, segundo a metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977), por ser uma técnica que permite emitir inferências válidas e fazer uma estruturação mais rica da informação recolhida.

Por último, assinalam-se as conclusões finais a que este estudo permitiu chegar, relacionando-as, se possível, com a teoria (e objectivos) que o suportou, apresentamos a bibliografia que fundamentou o trabalho realizado, assim como os anexos com os inquéritos, entrevistas e o contacto directo com o autor através da URL.

PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Vida e obra de Philippe Meirieu



Quadro 1: Breve cronologia da vida e obra de Philippe Meirieu²

1949	Nasce a 29 de Novembro, em Alès, Le Gard, no sul de França.
1969 a 1976	Professor num colégio privado.
1976 a 1986	Responsável pedagógico do Collège Saint-Louis-Guillotière, onde aplica a «pedagogia diferenciada».
1985	<i>L'école, mode d'emploi – Des méthodes actives à la pédagogie différenciée.</i>
1980 a 1986	Chefe de redacção da revista <i>Cahiers Pédagogiques</i> ; Formador de professores e Director do ISPEF, Instituto de Ciências e Práticas de Educação, na Universidade de Lumière - Lyon 2.
1989	<i>Enseigner, scénario pour un métier nouveau.</i>
1991	<i>Apprendre... Oui, Mais Comment?;</i> <i>Le choix d'éduquer – Éthique et pédagogie.</i>
1995	<i>La pédagogie entre le dire et le faire: Le courage des commencements.</i>
1996	<i>Frankenstein pédagogue.</i>

² Philippe Meirieu publicou mais de 45 obras e cerca de 320 artigos em revistas nacionais e estrangeiras, os quais podem ser consultados no seu site <http://www.meirieu.com>. Participou, ainda, em programas de televisão, alguns de sua autoria, como por exemplo, *L'éducation en questions*. Nesta tábua bibliográfica, mencionamos somente as suas obras principais.

	<i>Outils por apprendre en groupe</i> (6ª edição).
1997	<i>L'Envers du tableau – Quelle pédagogie pour quelle école?;</i> <i>L'école ou la guerre civile.</i>
1998	Participa na Reforma Educativa para o ensino secundário; Conselheiro do ex-Ministro da Educação, Claude Allègre; <i>Les devoirs à la maison.</i>
1999	Participa no IX Colóquio da AFIRSE, com o tema «A pedagogia diferenciada: fechamento ou abertura?», na FPCEUL; <i>Des enfants et des hommes – Littérature et pédagogie 1 – La promesse de grandir.</i>
1999 a 2000	Dirige o INRP, Instituto Nacional de Investigação Pedagógica; <i>Itinéraires des pédagogies de groupe: Apprendre en groupe – 1</i> (7ª edição).
2003	Participa na Reforma Educativa para o Collège.
2004	<i>Faire l'école, faire la classe;</i> <i>Le Monde n'est pas un jouet.</i>
2005	<i>Lettre à un jeune professeur;</i> <i>Nous mettrons tous nos enfants à l'école publique.</i>
2006	Termina o seu mandato de Director do IUIFP, Instituto Universitário de Formação de Professores, na Academia de Lyon e retoma as suas actividades de professor na Universidade de Lumière - Lyon 2.
2008 a 2010	Director do canal de televisão para a educação CAP CANAL.
2009	Conferência, em 17 de Fevereiro, com o tema «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores», na FPCEUL.
2010	Eleito pelo partido EE, Europe Écologie, vice-Presidente da região Rhône-Alpes.

Quem é, afinal, este homem, autor de uma vasta obra singular, que se interroga e nos faz interrogar sobre as razões que nos levam a optar pelo trabalho de educar, o porquê de querer educar e sobre que finalidades orientam uma tal escolha?

Philippe Meirieu, um «homme de terrain», nasceu a 29 de Novembro de 1949, em Alès, Le Gard, no sul de França. Filho de pais católicos vive a sua infância e juventude nesta região mineira, onde cursou os seus estudos básicos e secundários. A prática católica de seus pais

constituiria um elemento determinante na sua formação, especialmente na contradição entre *o dizer e o fazer* que tal prática suponha. O próprio autor confessa (1997a: 24):

«Eu não era particularmente piedoso e, na adolescência, as convicções e práticas religiosas dos meus pais aborreciam-me profundamente. Eles eram católicos por tradição numa região mineira onde todos os anos o Arcebispo da diocese vinha para obrigar os engenheiros das minas a celebrar a Páscoa na capela do convento, longe dos maus cheiros dos mineiros.»

Esta temática, contradição entre a proclamação católica da entrega total pelo outro, e, na prática excluí-lo ao mesmo tempo, ou seja, a contradição entre *o dizer e o fazer*, entre outras situações, leva o jovem Meirieu a tornar-se um dos pilares da *aumônerie* no liceu onde realiza os seus estudos secundários. Completamente distante dos princípios desta actividade, o nosso estudante, em plena década de sessenta, encontrava-se aí «para ouvir Brel, Brassens e o Père Duval; discutir a pena de morte, a fome no mundo ou a espinhosa questão sobre a qual eu quis escrever um livro “definitivo”: *É possível a amizade entre rapazes e raparigas?*» (op. cit.: 24)

Ora, segundo o autor, esta experiência, assim como o contacto através da leitura com os intelectuais André Gide, Jean Lacroix, Emmanuel Mounier, e, anos mais tarde, com La Rochefoucauld e com os filósofos Emmanuel Levinas e Vladimir Jankélévitch, converte-se, posteriormente, na fonte do seu pensamento pedagógico e preparará o terreno para uma reflexão prolongada sobre a educabilidade. Esta preocupação, dualidade, assimetria entre *o dizer e o fazer*, o «amar o outro e a si próprio» e o «preocupar-se consigo próprio e com o outro» (op. cit.: 26), esta dupla relação facilitaria o trabalho e a hora de definir a educação. Para ele, a educação deverá ser «uma relação assimétrica, necessária e provisória, visando a emergência do sujeito.» (2005b: 192)

Terminados os seus estudos secundários, Philippe Meirieu trabalha como professor de Francês num colégio privado, entre os anos 1969 e 1976. É, no entanto, a partir desta data que o nosso autor assume a responsabilidade de coordenador pedagógico no Collège Saint-Louis-Guillotièrre, para pôr em prática o projecto de «pedagogia diferenciada», tão defendida por ele. Mais tarde assumirá funções como professor universitário. Questionado, por nós, sobre o que o motivou a escolher a profissão de docente, o nosso autor confirma:

«Je me suis engagé très vite dans des groupes militants en direction des jeunes les plus défavorisés. Là, j’ai découvert à quel point l’éducation était importante. J’ai aussi très vite été

passionné par la transmission et c'est tout naturellement que je me suis tourné vers le métier d'enseignant. Mes parents n'étaient pas très contents de ce choix. Ils étaient préférés que je suis ingénieur!»³

Entretanto, formou-se em Filosofia, Letras e Ciências da Educação, tendo realizado o seu Doutoramento em Letras e Ciências Humanas. Dirigiu o Instituto Nacional de Investigação Pedagógica, foi conselheiro do ex-Ministro Socialista da Educação, Claude Allègre, participando em duas importantes reformas educativas: para o secundário, em 1998,⁴ e, para o «collège», em 2003. Foi, paralelamente, até Abril de 2006, Director do Instituto Universitário de Formação de Professores (IUFP) da Academia de Lyon, onde é professor. Contudo, Philippe Meirieu ensinou em todos os níveis de ensino da instituição escolar, levando, por aí, a cabo diversas experiências pedagógicas.

O nosso autor é especialista em aprendizagem e defensor da pedagogia diferenciada, prática que tem em conta as especificidades do aluno, e a qual é frequentemente contestada pelos defensores de uma escola mais autoritária. A sua teoria personalista sobre a educação baseia-se na «construção de uma pessoa livre». Adoptando os princípios do racionalismo humanista, o que o autor pretende é a emancipação total do indivíduo, e isso só é possível, através de uma educação democrática renovada.

Estas linhas de reflexão têm sido debatidas em intervenções frequentes, por ele efectuadas, nomeadamente em aulas e estabelecimentos escolares, em conferências e colóquios, dos quais destacamos o IX Colóquio da AFIRSE, realizado na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, em 1999, com o tema «A pedagogia diferenciada: fechamento ou abertura?» e uma Conferência, em 17 de Fevereiro de 2009, na mesma faculdade, subordinado ao tema «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores».

A sua obra pedagógica estende-se, também, a programas televisivos, mais precisamente na TV5, cuja emissão *L' éducation en questions* é de sua autoria. Paralelamente, Meirieu tem sido formador de professores, orientador de equipas de investigação, colaborador dos «Cahiers Pédagogiques» e é director da colecção «Pédagogies». Até o presente momento é autor de mais de 45 obras, muitas delas traduzidas em várias línguas, e já publicou cerca de 320 artigos em revistas nacionais e internacionais (Leal, 2008: 431-461).

³Entrevista concedida pelo autor, via e-mail, em Março de 2009. (Ver anexo VIII)

⁴No documento «Relatório Meirieu para a reforma do ensino médio em França», (1999b), Philippe Meirieu descreve todo o processo desta reforma levada a cabo no ensino secundário.

Actualmente, é considerado um dos pedagogos mais conceituados no panorama educacional contemporâneo. Os seus trabalhos científicos incidiram, inicialmente, sobre a questão da interacção entre pares nas aprendizagens e do trabalho de grupo. Veio seguidamente a interessar-se pela «pedagogia diferenciada» ao erguer a hipótese de que o acesso de todos os estudantes aos princípios fundamentais da cidadania impunha a criação de itinerários específicos adaptados. Com o objectivo maior de diferenciar sem excluir ou criar guetos, de se adaptar a cada um evitando encerrá-lo num paradigma, conduziu numerosas investigações sobre o «colégio único» e as suas condições de acesso. Foi assim que veio a estudar o lugar do sujeito no processo educativo e a trabalhar nas relações entre ética e pedagogia.

Declarando-se um homem de esquerda, foi eleito em Março de 2010, pelo partido *Europe Écologie* (EE), vice-presidente da região Rhône-Alpes, estando à sua responsabilidade a formação contínua ao longo da vida.

O seu pensamento pedagógico encontra-se disponível, na Internet, através do seu site: <http://www.meirieu.com>.

CAPÍTULO II

O pensamento pedagógico de Philippe Meirieu

1- Discussão em torno da pedagogia e ser pedagogo vs outras ciências da educação

*«Je pense que je suis un modeste continuateur
des grands pédagogues comme Pestalozzi, Freinet...
Mais très modeste.»*

Philippe Meirieu

O pedagogo: alguém que faz escola ou alguém que pensa a educação?

Segundo Daniel Hameline, pedagogo francês contemporâneo, no artigo «Pedagogie» (Hofstetter, Schneuwly, 2001: 227-242), para os redactores belgas do manifesto da *Société de pédotechnie* (1906), um pedagogo é alguém que faz escola, enquanto que um *pédologue* ou um *pédotechnicien* serão especialistas em educação de infância sob todos os aspectos e em todos os domínios. Contudo, pela grande força do uso, pela persistência e pelo sentido lato do termo, pedagogo é aquele que não só faz as coisas (educação) como pensa também sobre elas.

Neste sentido, e analisando a vasta obra publicada de Philippe Meirieu, somos levados a afirmar, com toda a convicção, que este pedagogo contemporâneo já é reconhecido, actualmente, como um dos maiores do século XXI. A pedagogia defendida por ele consiste em assumir a complexidade das coisas, assim como as contradições inextricáveis do humano vividas e manifestadas por ele próprio (1997a: 12). O seu compromisso com a educação tem tido uma ampla incidência na transformação das práticas pedagógicas na sociedade actual.

Segundo Armando Zambrano Leal, investigador colombiano (2005: 431-442), Philippe Meirieu representa o exemplo mais imediato de como um professor do *Colégio*,⁵ sem formação «pedagógica» alguma, logra ver as diferenças entre a prática e a teoria escolar. Esta visibilidade condu-lo a um grande trabalho de investigação sobre as aprendizagens, culminando na construção de um discurso pedagógico bastante renovado. Grande defensor desta pedagogia, o vasto campo da pedagogia diferenciada, a pedagogia do contrato, a

⁵ Ser professor do *Colégio* corresponde, no nosso sistema de educação actual, a ser professor do 3º ciclo.

pedagogia de grupo, a pedagogia individual, a pedagogia da complexidade ou das situações-problema, é para o autor o motor que abre a cada um novos horizontes, suscita neles novos desejos e o compromisso de novos saberes.

Na verdade, a contemporaneidade das ciências da educação mostra-nos um campo do saber consolidado por dois aspectos/rasgos particulares: o da diversidade e o da complexidade. O primeiro, diz respeito à multiplicidade de manifestações que expressa a educação no seu espaço social – escola, sociedade e sujeitos, enquanto que o segundo se refere à maneira como as diferentes ciências desta disciplina universitária abordam o seu objecto.

Será apenas a pedagogia, a única ciência que trata de questões educativas? Todos bem sabemos que no arsenal das ciências humanas, outras ciências têm a educação como objecto de estudo, é o caso da psicologia, da sociologia, entre outras. Segundo Gorete Sousa (2001: 2), colonizada, por um lado, pelas ciências sociais e humanas e, por outro, pelas ciências da educação, a especificidade da pedagogia parece remeter-se para uma vaga terra-de-ninguém a que frequentemente se dá o nome de transdisciplinaridade. Na reflexão levada a cabo pelo pedagogo Philippe Meirieu, expressa na sua obra, é possível identificar a re-significação do estatuto epistemológico da pedagogia.

Pretendemos, pois, com esta reflexão mostrar que a formação intelectual do pedagogo torna-se altamente favorecida quando este encontra um terreno institucional e social que lhe permita ventilar cada uma das questões entre a prática reflexiva e a prática social-escolar. O estatuto social de um pedagogo não aparece decretado através dos programas de formação. É, sobretudo, o resultado das contradições permanentes que ele vive entre as expressões da prática e a maturação atitudinal do conhecimento e do saber.

Na verdade, o nosso autor questiona-se sobre a relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos, assim como os saberes científicos e os saberes ensinados. Porque será que o acesso à teoria e aos diplomas condenam os teóricos a se manterem para sempre afastados das práticas de que falam, enquanto as suas próprias práticas de teóricos, de professores e de pesquisadores são sistematicamente preservadas de qualquer observação e de qualquer questionamento? Para o autor, esta divisão de tarefas também pode ter origem numa outra concepção, sensivelmente diferente, na qual não se postula a emergência de saberes teóricos em relação aos saberes práticos, mas na sua radical heterogeneidade: seriam duas ordens de conhecimento que remeteriam a competências radicalmente distintas, ou seja, os saberes da

prática, de carácter essencialmente empírico, e os saberes da teoria, amplamente modelados – «o que se faz» e nem sempre se sabe dizer e «o que se diz» sem que seja verdadeiramente destinado a ser feito. Esta questão permite-nos, segundo o autor, compreender a especificidade do pedagógico (1995: 14). E aconselha a que se faça uma avaliação rigorosa dos efeitos obtidos por uma ou outra prática pedagógica. Com base no seu exemplo pessoal, afirma:

«[...] seria, então, particularmente salutar ir ao terreno de acção para verificar a eficácia das propostas pedagógicas que vêm sendo elaboradas há muito tempo por toda a parte. Seria salutar dar um basta aos debates teóricos e aos efeitos retóricos que obstruem as nossas estradas e que saturam as nossas publicações educativas. Seria, ainda, essencial descrever exactamente o que se faz, ater-se àquilo que se faz verdadeiramente, o mais próximo possível do quotidiano, para dar a conhecer, sem exibição inútil nem falsa modéstia o resultado obtido.» (1995: 25)

Foi isso, precisamente, que o nosso autor fez: em 1993, decidiu retomar o contacto directo com os alunos, dez anos depois de ter abandonado esse contacto para se consagrar à formação de professores, à investigação pedagógica e ao ensino superior em ciências da educação (Meirieu, 1995: 13), para tomar o pulso ao valor daquilo que pensava e acreditava em termos de teoria e acção pedagógicas - a pedagogia diferenciada (1995: 100 – 101).⁶ Nesse sentido, viu-se envolvido no próprio cerne da questão: o estatuto epistemológico da pedagogia e esteve consciente do perigo que algumas suspeitas sobre ele pudessem recair, nomeadamente, no dizer de Sousa (2001: 78), «a suspeita de exibição de dedicação e de humanitarismo, assim como a suspeita de tentação profética», as quais foram rejeitadas pelo autor, argumentando que, por vezes, o excesso de crítica de boas intenções acaba por ser inibidor da concretização de todas as acções inspiradas por eventual boa vontade.

Assim, para Meirieu, «a insustentável leveza epistemológica» da pedagogia reside precisamente na sua recusa em ser tutelada por regimes de verdade – científicos ou filosóficos – anteriores a si mesma e em ser uma mera deriva prática (aplicação) de uma teoria. A matriz desta re-significação pode ser encontrada no ético, isto é, no momento do encontro entre o pedagogo – que tem um projecto para o desenvolvimento da criança e do jovem – e o «outro» - as pessoas dessa mesma criança e jovem – que é assumido enquanto alteridade absoluta com a qual se tem que lidar (1991, 1995).

⁶A experiência vivenciada no Collège Saint-Louis-Guillotière será, por nós, relatada neste mesmo capítulo posteriormente.

Sendo o princípio base da pedagogia o primado da educabilidade, para o autor (1996b: 9), nada, nem ninguém, poderá permitir ao pedagogo fazer economia de uma aposta pessoal, sempre a renovar, sempre precária, contra a fatalidade e pela perfectibilidade. É por isso que a relação pedagógica deve tomar a forma de um contrato de exigência recíproca que é mesmo o contrário da complacência e da facilidade. Para Meirieu, a relação com «o outro» é o essencial do acto e do saber pedagógico.

Embora não seja nossa principal intenção definir o que é ser pedagogo, tal como o nosso autor consideramos que isso acontece cada vez que o sujeito realiza uma atitude reflexiva que alia a teoria à prática. Émile Durkheim (1985) privilegia este segundo nível de sentido que dá à pedagogia, «a pedagogia como reflexão sobre a acção educativa», sendo o primeiro sentido, «a pedagogia como a arte do educador» e, por fim, «a pedagogia como doutrina educativa.» Na sua opinião, a «pedagogia consiste em uma certa maneira de reflectir sobre as coisas da educação.» (op. cit.: 51)

Para Jean Houssaye (2004: 9-45), se a pedagogia é a reunião mútua e dialéctica da teoria e da prática educativa pela mesma pessoa, em uma mesma pessoa, o pedagogo é, antes de mais nada, um teórico prático da acção educativa. O pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria acção. É nesta produção específica da relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a pedagogia.

O que pretendemos com este trabalho, na verdade, é mostrar o contributo do pedagogo Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora, através das suas reflexões teóricas aliadas a uma vivência prática. Para isso, apoiámo-nos no estudo e análise de algumas das suas obras.

2- Da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada

*«Diz-me e eu esquecerei
Ensina-me e eu lembrar-me-ei
Envolve-me e eu aprenderei.»*

Provérbio chinês.

Numa época em evolução constante, e particularmente num mundo em evolução acelerada como o nosso, a pedagogia foi, é, ou deverá ser, forçosamente, mais ou menos nova. A História da Educação e da Pedagogia (Luzuriaga: 1977; Giles: 1987) tem-nos mostrado que sempre o foi no passado, mas por saltos irregulares e com atrasos que tiveram graves consequências para a evolução humana no seu conjunto. Para Gal (1965: 46),

«[...] é preciso que esta adaptação inevitável se faça racionalmente, humanamente, quer dizer, sem riscos como sem receios, que seja controlada, rodeada de todas as garantias desejáveis, mas que permita ao homem de amanhã, que é a criança de hoje, viver plenamente e humanamente a sua vida e resolver os problemas que ela lhe trará [...]»

Ora, o eterno debate entre antigos e modernos, entre pedagogia tradicional e pedagogias novas, ou, se por prudência, se aplica uma mistura eclética de práticas diferentes que ameaçam desorientar a criança e aniquilarem-se uma na outra, quando, no dizer de Gal (op. cit.: 47), se deveria ultrapassar a oposição e transmutar, antes que conciliar os valores novos e antigos numa coisa diferente que tivesse em conta a totalidade do problema. Ou seja, na sua opinião, a mistura de atitudes novas e antigas é tal que é muitas vezes difícil destrinçar o que provém de umas e de outras. Este autor defende e tenta determinar os princípios de uma pedagogia evolutiva, que queira ser aberta a todas as contribuições novas e às exigências dum mundo em perpétua evolução. Tais seriam também, em seu entender, as condições de uma verdadeira reforma.

Reconhecemos que ao longo de todo o século XX, designado por Século da Criança, muitos foram os métodos de ensino/temas que alimentaram movimentos de renovação pedagógica. Esta nova atitude para com a criança foi expressa por todos os inovadores, de Pestalozzi a Decroly, do filósofo americano Dewey ou do alemão Kerchensteiner a Montessori, entre os quais salientamos os contributos de Freinet, Ferrière, de Roger Cousinet, que a retomou com força e sobretudo os do nosso autor em estudo.

Lorenzo Luzuriaga, (1961), define o *método* como sendo o instrumento principal de que se serve o educador para conseguir os seus fins, existindo desde que existe a educação. Este autor, antigo Professor de História da Educação, salienta que, desde Sócrates até os nossos dias, os grandes educadores têm criado os seus próprios métodos e distingue o *método lógico* do *método pedagógico*. Se o primeiro visa o descobrimento da verdade, a obtenção do saber, refere-se à investigação e aplica-se ao estudo teórico da pedagogia, o segundo tende à transmissão das verdades adquiridas, à comunicação do saber, reporta-se ao ensino e consagra-se à execução prática da educação. Assim, o método deve depender não só do fim a que se vise como também do indivíduo a quem se dirija. Luzuriaga refere e critica a elaboração de um método único e universal para todas as formas de educação, como o tentaram fazer grandes didactas da educação, e preconiza a existência de tantos métodos quantos são os fins da educação, mais ainda, considera que é mais relevante a personalidade do educador, sendo o método um mero auxiliar, um instrumento (op. cit.: 223-229).

Para Johann Pestalozzi, um dos maiores nomes sonantes na História da Educação, segundo Soëtard (1995), o método e todos os seus componentes nunca deveriam ser mais do que instrumentos nas mãos do pedagogo, para que este produza «alguma coisa» que não está no método e se revela ser de natureza muito diferente do seu processo mecânico: a liberdade autónoma. Ou seja, na opinião de Soëtard, a originalidade de Pestalozzi «não está do lado material do método, mas reside fundamentalmente no seu espírito.» Na sua opinião,

«O método, com todo o seu conteúdo de conhecimentos positivos sobre a criança, pode contribuir tanto para subjugar como para libertar. Para que o movimento vá no segundo sentido, importa desenvolver uma acção específica que ponha em prática os instrumentos do método de uma maneira tal que sejam efectivamente geradores de liberdade autónoma.» (op. cit: 313-314)

Segundo Olivier Reboul, filósofo francês, (1980: 48-57), todo o método de aprendizagem é constrangedor, contudo não se deve estar necessariamente constrangido aquando da sua adopção, porque podemos recusá-lo, utilizar outros métodos.

Gaston Mialaret (1980: 30), por sua vez, define a noção de «método pedagógico» como um conjunto mais ou menos estruturado de intenções e de realizações educativas orientadas tendo em conta um objectivo.

Meirieu (1985: 105, 2000a: 178) defende que a aprendizagem implica, necessariamente, método. Para o nosso autor, um método pode ser apreendido através de vários pontos de vista. A nível geral, o método define o modo de gestão das relações entre os alunos, o professor e o saber da turma. É o método que une estes três elementos, de natureza muito diferente, e estrutura num determinado momento as suas relações.

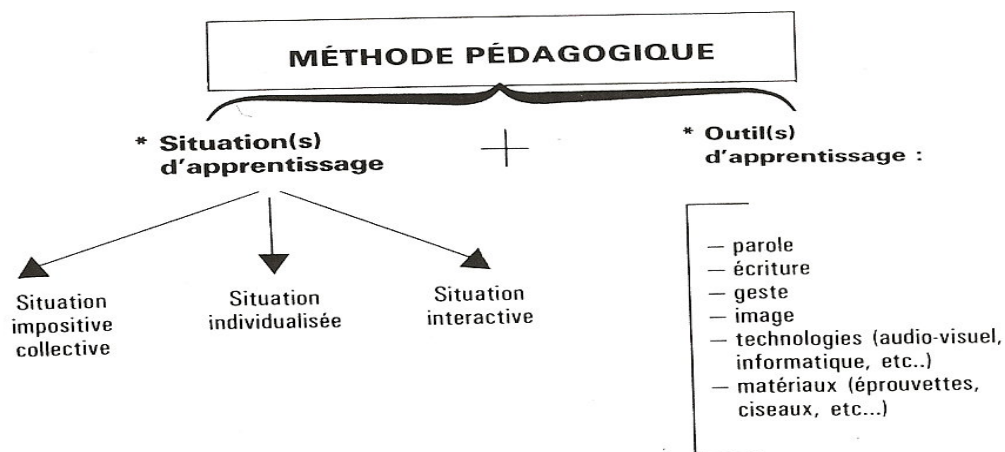
Do ponto de vista daquele que ensina, o método é um conjunto de dispositivos, utilizando diferentes utensílios, postos em prática numa situação de aprendizagem. Estes utensílios, como por exemplo, a fala, o gesto, o quadro negro, a ficha individual de trabalho, o livro ou o documento autêntico, o diapositivo ou o filme, as provetes ou os tubos de ensaio, o computador ou o gravador, assim como, mais modestamente, a cola, o cartão e as tesouras, representam o conjunto de mediações utilizadas pelo formador. Embora disponíveis em todas as escolas, alguns destes utensílios circunscrevem-se a domínios muito particulares.

Na opinião do nosso pedagogo, apesar de se querer introduzir massivamente nas nossas escolas o audio-visual, utensílio imprescindível na formação dos adultos de amanhã, verifica-se, ainda, nas nossas escolas um domínio massivo da fala, estando os outros utensílios reduzidos a servir-lhe de adjuvante. Meirieu alerta para a tomada de consciência da multiplicidade dos utensílios postos à nossa disposição, a maior parte dos quais são sob-utilizados ou mesmo completamente excluídos.

No entanto, este autor alerta também para o modo como se introduz e utiliza os novos utensílios de e na aprendizagem sem qualquer reflexão sobre os mesmos. Na sua opinião, a situação de aprendizagem, ou seja a relação com o saber não se altera, continua igual. Defende, ainda, que qualquer utensílio pode estar mobilizado nos três tipos de situação de aprendizagem: a *situação impositiva colectiva*, a qual consiste em apresentar a um grupo os conhecimentos que cada um dos membros deve adquirir através de uma actividade intelectual individual; já a *situação individualizada* põe em prática um diálogo entre cada aprendiz e um programa de trabalho, que o interroga, o guia e leva-o, ao seu ritmo, em direcção a um objectivo que se pretende que ele atinja e a *situação interactiva*, no dizer de Meirieu, a mais rara na instituição escola.

O que assistimos, na verdade e muitas vezes, em nome da interacção, à volta de um projecto comum, é a divisão/especialização do trabalho em tarefas, adequadas às competências já adquiridas por cada um dos seus membros. Para Meirieu, a verdadeira

interacção requer que se estude e ponha em prática as condições de um «conflito sócio-cognitivo»⁷, no qual cada membro é posto em situação de confrontar realmente as suas representações com as dos seus pares e de conseguir chegar, assim, a uma representação mais aperfeiçoada ou mais «justa» do conhecimento. Será, a nosso ver, importante referir que, para que a situação interactiva se torne possível, o educador deverá garantir três condições: que a avaliação do trabalho de grupo se faça sobre as aquisições individuais e não sobre o projecto colectivo desenvolvido; que os alunos dispunham de um mínimo de linguagem comum que lhes permita comunicar entre eles; que a contribuição de cada membro seja preparada e que o modo de funcionamento do grupo implique-os, a todos, de tal maneira que a participação de cada um no projecto, seja pela rotação das tarefas ou porque cada um dispõe de uma parte da informação, exija a síntese do mesmo.



Quadro 2: Esquema síntese do método de aprendizagem, do ponto de vista do formador (Meirieu, 1995: 111)

Já do ponto de vista daquele que aprende, o método apresenta-se sempre à primeira vista com uma certa opacidade. Isto acontece, no dizer de Meirieu, porque o aluno ignora o saber que se pretende que ele adquira, ele observa o dispositivo pedagógico com alguma perplexidade. Quando ele se interroga sobre aquilo que se espera dele e vai construindo representações mais ou menos fantasmáticas, o método aparece como uma estratégia, permitindo-lhe aceder a uma determinada aquisição.

Relativamente ao ponto de vista dos saberes, o método apresenta-se como uma *démarche* específica, organizadora dos conhecimentos segundo uma certa ordem, de um lado necessário

⁷A operacionalização, no plano pedagógico, das condições do conflito sócio-cognitivo estão expressas nas obras de Philippe Meirieu, *Apprendre en groupe? 1 e 2*, Lyon: Chronique Sociale.

de outro contingente: se há conhecimentos que são, absolutamente, indispensáveis para aceder a outros, há também, por outro lado, certos saberes cuja anterioridade é somente conjuntural e que se poderia substituir por outros. A propósito, Philippe Meirieu (1985: 107) defende que, se até ao momento se privilegiou os cortes verticais, organizando os programas à volta da lógica das diferentes disciplinas, falta ainda muito para explorar no domínio da horizontalidade, por um lado, no interior de cada disciplina, utilizando frequentemente os processos de tipo analógico e, por outro, propondo trabalhos interdisciplinares, os quais não se pode pretender *a priori* que eles sejam menos rigorosos: eles podem, na sua opinião, permitir a passagem à abstracção e ao acesso à compreensão da complexidade. Eles requerem simplesmente, como as outras *démarches* intelectuais, uma elucidação dos saberes em causa e de maneira que possam, lógica, analógica e dialecticamente, engrenar-se uns nos outros.

Enfim, para Meirieu, os métodos pedagógicos, considerados sob o ângulo da sua pluralidade, apresentam-se como itinerários, e como tal nunca são totalmente neutros porque se apoiam em certas representações do indivíduo aprendiz e produzem, ao longo do trajecto, efeitos diferentes, que não se limitam aos únicos objectivos que eles visam. O aprendiz, por sua vez, exerce a sua iniciativa ao escolher entre os diferentes itinerários aquele que melhor se adequa à sua personalidade. Assim sendo, também, consideramos ser importante a adopção, por parte do docente, da maior variedade de métodos, de modo que o seu acesso assegure uma aprendizagem eficaz, quer a nível das aquisições escolares, como também da construção da sua autonomia.

Segundo o nosso autor, qualquer que seja o método, magistral, activo ou de grupo, quando usado como modelo único, vai beneficiar sempre aqueles que melhor se lhe adaptam, enquanto que outros indivíduos se sentirão *essoufflés* e mesmo desencorajados. Somente a existência de vários métodos permite escapar a este condicionamento.

Ramiro Marques (1999: 149) divide os métodos de ensino em três tipos: métodos por recepção, métodos por descoberta autónoma e métodos por descoberta orientada. Nos primeiros, o grau de autonomia do aluno é mínimo, cabendo ao professor a direcção do processo em todas as suas parcelas. Nos segundos, o grau de autonomia do aluno é máximo e o professor só intervém quando solicitado pelo aluno. Nos últimos, o grau de autonomia do aluno é crescente, mas pressupõe a presença activa do professor na orientação das várias etapas do processo ensino aprendizagem.

Célestin Freinet (1996), no dizer de Meirieu, «un pédagogue révolutionnaire» (2001a), questiona-se sobre a existência do método mais seguro, do mais universal e do mais eficaz. Na sua opinião, todo o problema dos métodos pedagógicos contemporâneos está dominado por este mal-entendido. Para ele, «todo o método que pretende fazer beber o cavalo que não tem sede é de rejeitar, sendo, por sua vez, bom o método que abre a vontade de saber e aguça a necessidade poderosa do trabalho.» (1974, *Les dits de Mathieu*: 25). Freinet não acredita que um processo tão geral e tão universal seja válido para todos os tipos de ensino, incluindo o escolar. Este autor preconiza, sobretudo, um «*tâtonnement* experimental», ou seja, para ele, é andando que a criança aprende a andar, é falando que a criança aprende a falar, é desenhando que a criança aprende a desenhar. O que importa, o que está na origem de toda a conquista, não é certamente o conhecimento porque isso adquire-se em função das necessidades da vida, mas através da experiência, do exercício e do trabalho. A propósito, este autor garante: «se os alunos se aborrecem por vezes na escola não é porque se lhes impõe trabalho, é porque não os pomos a trabalhar bem, é porque quem trabalha é o professor enquanto os alunos escutam.»

Freinet está convencido de que o verdadeiro trabalho é aquele que motiva, que dá sentido e que faz com que os alunos se impliquem. Para Freinet, educar é a arte de fazer emergir as questões e acompanhar os alunos na procura das respostas para as mesmas, através de uma actividade colectiva. A sua preocupação está na articulação entre a actividade colectiva e a aprendizagem individual.

Aníbal Barreira e Mendes Moreira (2004: 9-14), após uma análise à evolução dos modelos pedagógicos, desde a década de 70 até aos nossos dias, verificaram a existência de mudanças significativas no processo de ensino-aprendizagem. Estes autores referem que se ultrapassou a fase do aluno acumulador passivo de saberes expostos pelo professor, modelo de ensino expositivo, a fase do aluno transformador de comportamentos observáveis, modelo behaviorista, a fase do aluno receptor activo de informações externas, modelo cognitivista, para chegarmos à fase do aluno criador de conhecimentos, não sozinho, mas em cooperação com os outros, modelo sócio-construtivista, onde há a resolução de problemas em contexto, a integração dos saberes e das capacidades e o desenvolvimento de competências.

Este novo modelo pedagógico, o das competências, na opinião destes autores (2004:18), permitiu um salto significativo no processo ensino-aprendizagem, porque mais do que permitir o saber dos factos e conceitos, permitiu o saber resolver problemas em contexto,

onde os alunos não se ficam pelo saber fazer ou por respostas estandardizadas, mas trabalham a informação, integram os saberes e negociam com o professor. Neste contexto, a competência caracteriza-se por ser «criativa (resposta a problemas), eficaz (dá sentido aos saberes e capacidades) e integradora (toma em conta os diversos componentes).»

Philippe Meirieu (2005b), apesar de defender este tipo de ensino, interroga-se sobre a forma de o concretizar. No prefácio à obra de Rey et al. (2005: 9), lembra que «o êxito da noção de competência constitui um disfarce modernista das práticas mais tradicionais e selectivas.» E, recordando Jacques Brel, salienta que é urgente ultrapassar a capacidade de «*construir o velho a partir do novo*». Na verdade, os professores deviam agir ao contrário, «*construírem o novo a partir do velho*». Porém, achamos nós, que é necessário descobrir como alterar esta situação. No entender de Meirieu, seria, sobretudo, necessário distinguir *individualização e personalização* dos métodos e modelos de aprendizagem.

Para o autor, a individualização, concebida segundo o modelo de ensino programado ou semi-programado e inaugurada pelo plano de Dalton, é apenas uma das formas possíveis da personalização, reduzida, muitas vezes, à utilização de fichas de trabalho ou de programas informatizados. Meirieu salienta, porém, que a «verdadeira personalização, ao contrário, não exclui nenhuma exposição magistral, bem como a utilização de suportes audiovisuais, as técnicas monitoriais, as manipulações, a expressão gestual e corporal, o jogo, a assistência do computador ou de práticas de grupo subordinadas a um objectivo. No ensino personalizado, o que caracteriza a actividade do aluno é o seu tacteamento a nível dos métodos, regulado pela presença de um objectivo final e sobre o qual recairá a avaliação.» (2000a: 179)

Assim, todo o educador deverá fornecer aos seus alunos uma pluralidade de situações, no interior das quais, a progressão deve ser tão rigorosa quanto possível, mas entre as quais, eles possam firmar-se, tendo os meios de as avaliarem eficazmente. Segundo o autor, uma tal *démarche* é construtora da autonomia, no sentido em que o aluno aí aprende a ajustar os meios aos fins. Recomenda ainda que, é preciso juntar à proposição sincrónica dos métodos uma imposição diacrónica da sua alternância, a qual enriquece a escolha que pode ser efectuada no plano sincrónico oferecendo-lhe novas perspectivas. Ou seja, a nível pedagógico, convém, após um tempo de apropriação diferenciada, operar uma reorganização distanciada que permita a emergência de aptidões novas. No dizer de J. Drevillon (1980: 336), a prática de «alternativas regradas, como os métodos activos ou impositivos, por exemplo, permite ao aluno experimentar a dialéctica entre o funcional e o operativo.»

Meirieu reforça, uma vez mais, que tal alternância favorece a autonomia da criança, oferecendo-lhe óptimas condições para que possa integrar, ela própria, novos saberes à sua própria história e escapar à dependência estreita relativamente a um método dado. Tal como o autor, chamamos, então, os educadores para uma particular atenção sobre estes dois eixos em estreita interacção: a proposição simultânea de vários métodos de aprendizagem e a alternância entre esta fase de escolha e uma fase mais directiva ao longo da qual a criança entra em contacto com uma outra vertente do mesmo objectivo (2000a: 182).

Estes princípios, simples mas decisivos, visam, essencialmente, a avaliação do trabalho sobre o «objectivo individual» que deve ser atingido e não sobre a «tarefa colectiva» que deve ser realizada; a organização do funcionamento do grupo de tal maneira que cada um seja implicado e que, por esta implicação, eles possam, ao mesmo tempo, dar a conhecer aos outros as suas competências e progredir eles próprios o mais possível; a inscrição do «trabalho de grupo» numa *démarche* global a qual é um dos utensílios privilegiados de uma pedagogia diferenciada (1996b: 8).

Para Meirieu, é ainda no quadro de uma «escola plural» (2000a, 1996b), onde pessoas diversas representam diferentes pólos de identificação e onde itinerários diversificados permitem um maior e largo acesso ao saber que pode emergir uma pessoa autónoma. Esta ideia de uma «escola plural» foi, também, defendida por Hassenforder (1972: 126). Sublinha a necessidade de «equipas unidas e dinâmicas a fim de realizar objectivos comuns», como uma das condições de emergência de uma inovação pedagógica. Questiona o papel destas equipas e de um tal projecto e salienta que a constituição de equipas homogéneas, por exemplo, levaria depressa à constituição de guetos e de procedimentos de orientação arbitrários. Considerando que é importante articular um tempo de adequação entre as necessidades do aluno e a proposição do educador e um tempo de *décrochage*/desprendimento entre estes dados. Propõe, então, a elaboração de uma equipa o mais diversificada possível de modo a evitar que se faça da escola um campo fechado de afrontamentos e conflitos pessoais, sendo, porém, importante que se pudesse fundar um consenso educativo sobre o reconhecimento do valor da pluralidade, uma vez que ela permite aumentar, ao mesmo tempo, as oportunidades de sucesso escolar e a construção da autonomia.

Do mesmo modo que visualiza uma escola plural, Meirieu preconiza uma «classe plural». No seio quer da escola plural quer da classe plural, o «grupo» apresenta-se como um método entre os outros, no interior de um dispositivo plural. Enquanto tal, ele requer que se lhe fixe,

também, objectivos precisos de aprendizagem e que se avalie as suas aquisições; ele exige que se reconsidere o seu modo de funcionamento de tal maneira que se faça ao proveito de cada um dos seus membros (2000a: 186). Só assim é que se pode instaurar um grupo de trabalho, ou seja de aprendizagem através de uma pedagogia de grupo. No entanto, também se interroga sobre qual o papel o grupo de aprendizagem, enquanto método de ensino, pode ocupar nos dispositivos de formação, que mudanças é susceptível de se introduzir na instituição escolar e como pode estar o corpo docente sensibilizado para uma tal prática.

Para o nosso autor, um dos primeiros objectivos a atingir, por todo o professor ou educador que se queira comprometer nesta grande aventura de renovação pedagógica, é renunciar ao funcionamento impositivo e abstracto da aula magistral e colocar os alunos em situação de acção de modo que eles façam, por eles próprios, as suas descobertas.

Émile Planchard (1951: 441) reconhece que o grande erro da escola tradicional foi confundir a verdadeira aprendizagem com a assimilação sistemática de programas subdivididos, transmitidos aos alunos por meio de lições formais. Em seu entender, uma tal preparação para a vida é fictícia. Ela retalha aquilo que devia constituir um todo vivo; é livresca e didáctica. Uma verdadeira aprendizagem deve implicar um aperfeiçoamento efectivo do comportamento humano do aluno que aprende. Salienta ainda que, para cada um dos objectivos educacionais, devem corresponder métodos apropriados. Este autor manifesta claramente a sua opinião, relativamente às mudanças pedagógicas que urge implementar, quando afirma que a «pedagogia deve adaptar-se às condições novas da vida e da sociedade e aperfeiçoar-se constantemente, se não quisermos ver a Escola e a Educação errar o alvo por falta de meios adequados.» (op. cit.: 81)

Por sua vez, Jean-Pierre Astolfi (1992) questiona-se sobre até que ponto os alunos dedicam uma parte importante do seu tempo na escola a esforçar-se em descodificar aquilo que o professor espera deles. Na sua opinião, «ao visualizarem a *utilidade* para a aprendizagem dos diferentes tipos de actividades escolares, os alunos compreenderão mais precisamente aquilo que se espera deles.» Refere, ainda, que dentre esses *savoirs-faire* metodológicos, alguns serão específicos a uma disciplina, enquanto outros serão transversais. Trata-se, em todos os casos, de conhecer as regras do jogo de uma instituição cuja finalidade é ensinar.

Assim, é atribuído à pedagogia um novo papel, o de uma espécie de técnica de comunicação externa ao conteúdo curricular que se ensina. André Chervel (1988: 65), ao

descrever esta concepção de pedagogia, fala de «pedagogia lubrificante», ou seja, «estima-se que a tarefa dos pedagogos consista em aperfeiçoar os “métodos”, que irão permitir que os alunos assimilem, da melhor forma e o mais rapidamente possível, a maior porção provável da ciência de referência.» Para Bernard Rey (2002: 141-143), essa pedagogia, vista como um conjunto de «métodos» externos ao conteúdo, teria um carácter transversal, mas tratar-se-ia de uma transversalidade manipuladora que se exerce *sobre* os alunos. Na sua opinião, «a transversalidade que estamos à procura não é aquela de métodos utilizados pelo professor, mas de métodos que desejaríamos que fossem adquiridos pelos alunos.» É seu desejo que a metodologia escolar, ao menos, enuncie as regras para o acesso a uma verdadeira actividade intelectual.

Este, tal como o nosso autor (1995, 2005b) e Habermas (2002), defende, justifica e explica, apesar de considerar «esquisito» e «insólito», o questionamento, o diálogo, por ocasião de uma tarefa, no contexto de um modelo construtivista da educação, como uma necessidade técnica própria à aprendizagem. Por suas palavras,

«[...] se eu interrogo o aluno, é para verificar se ele sabe, ou para incitá-lo a fazer um exercício de expor com precisão, ou um exercício intelectual ou, ainda, uma indagação. No contexto de um modelo construtivista da aprendizagem, se eu desejar que o aluno construa o saber por ocasião de uma tarefa para a qual ele não tem previamente a solução, é efectivamente por meio de uma pergunta que vou comunicar-lhe a tarefa.» (op. cit.: 143)

Meirieu (1995), por sua vez e a propósito, assinala que o verdadeiro momento pedagógico acontece sempre que o professor reconhece a sua impotência educativa. Na sua opinião, o que podemos e buscamos fazer juntos é dialogar, propor e construir experiências que possam motivar o outro. Meirieu argumenta:

«[...] apenas o reconhecimento de nossa impotência educativa permite-nos encontrar um verdadeiro poder pedagógico: o de autorizar o outro a assumir seu próprio lugar e, com isso, a agir sobre os dispositivos e os métodos; o de lhe propor saberes a serem apropriados, conhecimentos a serem dominados e pervertidos, que talvez lhe permitam, e quando ele decidir, “fazer-se a si mesmo”.» (1995: 289)

Ainda segundo o nosso autor, nesses momentos, (nossa) «crença na relação indissociável entre teoria e prática choca-se com o movimento entre o *dizer e o fazer*. Observamos a

distância irreduzível e constitutiva do projecto educativo, entre o projecto que nos faz viver e as decisões que precisamos tomar.» (op. cit.: 288)

Na verdade, o modo de conceber e implementar um projecto de educação escolar tem sido caracterizado, entre outras coisas, pela deslocação progressiva e conflitual do pólo de ensinar para o pólo de aprender. Segundo Rui Trindade (2002: 7) não foi por acaso que no século XVII João Amós Coménio escreveu a *Didáctica Magna*, explicitamente definida como o «tratado da arte universal de ensinar tudo a todos» (Coménio, 1985) e Roger Cousinet publicou a *Pédagogie de l'apprentissage* (Cousinet, 1959). Se a obra de Coménio, que expressa a valorização do acto de ensinar, se identifica com os pressupostos dos projectos de educação tradicional, já o trabalho de Cousinet expressa uma proposta, entre muitas outras, que valoriza a dimensão do acto de aprender como uma das dimensões, ou até a dimensão, a partir da qual se identificam os pressupostos pedagógicos de carácter mais inovador.

Roger Cousinet reforça a ideia de que «se o mestre quer que o aluno aprenda, ele que se abstenha de ensinar» (1950: 78), e preconiza o chamado «método de trabalho livre por grupos». Cousinet faz do trabalho por grupos algo diferente, uma outra coisa que um método entre outros. Para ele, o grupo totaliza o conjunto dos problemas pedagógicos e propõe-lo como teoria geral da educação. Um dos principais fundamentos do trabalho livre por grupos é a inversão radical das relações pedagógicas, tal qual era praticada pela escola dita tradicional, a fim de se transformar uma «classe fictive» numa «classe réelle» (1950: 16), ou seja, transformar a classe num grupo. Aqui, os aprendizes estão no centro das suas próprias aprendizagens, no sentido em que eles aprendem não a partir de uma imposição magistral, mas porque eles próprios descobrem o sentido das suas aprendizagens e reinventam-nas em actividade social.

Um outro factor, a nosso ver muito importante, na definição/utilização do trabalho livre por grupos, está intimamente ligado à linguagem. Uma vez que o conhecimento só é possível através da mediação da linguagem, o mestre deverá, na opinião de Meirieu, criar condições para que esta possa desempenhar o seu papel. E para Cousinet, uma dessas condições será o trabalho livre por grupos, na medida em que o grupo é, essencialmente, o lugar por excelência onde se fala, um lugar onde cada um confronta a sua forma de ver relativamente à dos outros, onde o outro o interrompe através das suas interpelações, mesmo pela sua presença, de forma a passar a um grau superior de explicitação, de compreensão, enfim de abstracção. E isso só é possível uma vez que cada um dos seus membros pode, no seio do grupo, exprimir-se

livremente ao mesmo nível dos seus colegas, ou seja, a aprendizagem operada depende directamente desta possibilidade de expressão. Para o nosso autor, aprender em grupo permite, ao mesmo tempo, aprender no grupo e graças a ele. A aprendizagem, tornando-se um modo de integração do indivíduo na sua colectividade, estrutura-o no duplo plano de pertença afectiva e de participação na sua actividade.

Deve-se, no entanto, a Lev Vygotsky (1987, 1988), a importância que o meio social tem na aprendizagem. Segundo Alice Fontes e Ondina Freixo (2004: 15), os seus seguidores exploram as dimensões relacionadas com a construção social do conhecimento segundo a qual pensamento, linguagem e cultura caminham de mãos dadas. Nesta perspectiva, Vygotsky distingue aprendizagem de desenvolvimento, argumentando que a aprendizagem é um processo social complexo, culturalmente organizado, especificamente humano, universal e necessário ao processo de desenvolvimento. Assim, o desenvolvimento procede a aprendizagem, convertendo-se naturalmente um processo no outro. A aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros. A aprendizagem desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interacção com os colegas ou com o professor. Estes processos, uma vez interiorizados, passam a fazer parte das conquistas evolutivas dos alunos. Para este autor, a interacção do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento. E, baseado na perspectiva de desenvolvimento potencial, Vygotsky introduz o conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*: distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais avançado do desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes. Este conceito cria, por um lado, novas responsabilidades ao professor, porque sendo uma actividade que se desenvolve num contexto social, privilegia o recurso ao trabalho de grupo sendo que este deve ser o mais possível heterogéneo aos mais diversos níveis e, por outro lado, atribui à escola um novo e importante papel na construção do conhecimento.

Carlos Fino (2001: 273-291) observa no conceito, *Zona de Desenvolvimento Proximal*, de Vygotsky, três implicações pedagógicas. Apresenta a primeira, a que denominou «janela de aprendizagem», como sendo a necessidade de se garantir, a cada grupo de aprendizes, um leque de actividades, de conteúdos e de meios para que eles possam personalizar a sua aprendizagem dentro da estrutura das metas e dos objectivos de um determinado programa de

aprendizagem. Por outro lado, referindo-se à segunda implicação pedagógica, «o tutor como agente metacognitivo», salienta que, a consciência de ensinar considerando a existência de uma ZDQ é algo que só existe se for partilhado pelo professor e pelo aprendiz que interagem, implica habilitar este último a envolver-se num nível cognitivo mais elevado de interacção social com todo o contexto de aprendizagem. Deste modo, Fino regista a terceira implicação, «a importância dos pares como mediadores da aprendizagem». Ou seja, a aprendizagem de conhecimentos e de habilidades ocorre num contexto social no interior do qual um adulto ou uma criança, mais aptos, guiam a actividade de um indivíduo menos apto. Assim ocorrendo, a regulação exterior transforma-se em auto-regulação.

Perante o exposto, reconhecemos que, hoje, impõe-se, na verdade, à escola uma reconstrução da arquitectura de conjunto, ou seja, para Perrenoud (2000), Meirieu (1996a) e Astolfi (1992) a aplicação de práticas pedagógicas diferenciadas favoráveis à *transferência* de conhecimentos. No entanto, esta questão da transferência como reinvestimento das aquisições está longe de ser consensual. Perrenoud (2000: 55-56) interroga-se se se podem identificar práticas pedagógicas que favoreçam a transferência de conhecimentos. Na sua opinião, «a própria noção de transferência está longe de ser clara, e a sua pertinência é contestada por alguns, aceita por outros, sendo definida de diversas maneiras.» Para ele, «a própria ideia de que se pode preparar quem quer que seja à transferência não é unânime.» Este autor entende por «transferência», num sentido mais restrito, como o desvio indispensável para interrogar-se sobre eventuais mecanismos que favorecem a transferência das aquisições e, num sentido mais amplo, como a capacidade de um sujeito para reinvestir as suas aquisições cognitivas em situações novas. A propósito desta possibilidade de reinvestimento das aquisições, Michel Develey afirmava, em 1994, num Colóquio em Lyon:

«Através das discussões feitas, tenho a sensação de que os didáticos estão descobrindo que a transferência não constitui somente a fase terminal da aprendizagem, mas que está presente ao longo de toda a aprendizagem. Para aprender, formar-se, convém transferir permanentemente. Toda actividade intelectual é capacidade para relacionar dois contextos, a fim de apreciar suas semelhanças e suas diferenças. Os raciocínios indutivo, dedutivo e analógico, a disposição para descobrir uma habilidade, para relacionar essa habilidade a outras habilidades, a possibilidade de encontrar sentido numa situação, provém da capacidade de transferir. Há transferência no decorrer da aprendizagem, desde a expressão das representações dos alunos até a reutilização, num outro contexto, de uma habilidade adquirida. A transferência não é terminal, é permanente. Uma consequência entre outras: a preocupação de fazer com que as actividades metacognitivas

existam não deveria estar presente somente no final de uma aprendizagem, mas ao longo de toda ela.» (Meirieu et al., 1996c: 20)

Philippe Meirieu (1985: 181, 1989: 126) alega a necessidade de pôr em prática, juntamente com a diferenciação pedagógica, as estruturas de *conseil méthodologique*, onde se pratica, com os alunos, a metacognição: reflectir regularmente em conjunto sobre a maneira como se aprende, identificar pessoal e progressivamente os processos mais eficazes, constituir um reportório cognitivo comportando os indicadores necessários para se representar as tarefas exigidas, os programas de tratamento a utilizar em função dos problemas encontrados, as atitudes a desenvolver nas diferentes situações para as quais se é confrontado, é, para o nosso autor, a chave de toda a eficácia intelectual. O essencial para Meirieu, no dizer de Louis Legrand (Meirieu, 1989: 12), como para ele também, está na escolha ética da emancipação das pessoas: tornar os alunos lúcidos, capazes de compreender as causas dos seus próprios fracassos e as razões dos seus sucessos. Estes autores defendem que, através da pedagogia diferenciada e/ou através do conselho metodológico, se pode contribuir para fazer emergir o outro no acto mesmo de lhe ensinar, o aluno pode escapar ao seu mestre e tornar-se homem, autónomo e livre.

Hoje, atribui-se a Philippe Meirieu a defesa da pedagogia diferenciada no processo ensino aprendizagem. O próprio autor reconhece que o estudo da noção da «pedagogia diferenciada» foi a pedra de toque de todos os seus trabalhos desde há uns anos e que está no centro da contradição, «fechamento ou abertura».

O nosso autor, tal como fizera Daniel Hameline, quando se referia à história da pedagogia escolar, considera-a uma «histoire bégayante». A origem da pedagogia diferenciada (Meirieu, 1985: 177-195, Cros, 2000: 35-42),⁸ ou seja, as primeiras experiências de individualização do ensino, remonta ao início do século XVIII, por volta de 1703, aquando das indicações dadas por Jean Baptiste de La Salle, na orientação das suas escolas. Este padre católico sublinhava a importância do acompanhamento/seguimento individual dos alunos e pedia que se compensasse os efeitos da homogeneização das turmas por um exame minucioso do progresso de cada um e pela proposta individual de exercícios estreitamente adaptados aos grupos de nível e aos objectivos que se pretende atingir.

⁸Para melhor se compreender o conceito de «pedagogia diferenciada» defendida pelo autor e a sua aplicação no Collège Saint-Louis-Guillotièrre, achámos pertinente referir aqui alguns dos seus antecedentes.

Segundo o nosso autor, dois séculos mais tarde, na sua escola de Dalton, em Massachussts, Miss Helen Parkhurst, constrói um «Plano de Ensino», no qual, para cada disciplina e para cada nível da turma, o programa estava dividido em dez (*contrats*) unidades mensais, as quais estavam, por sua vez, decompostas em tarefas semanais geridas em função das necessidades dos alunos pelos educadores.

Alguns anos mais tarde, Carleton Washburne, na sua escola em Winnekta, após uma grande reflexão sobre as possibilidades de assimilação das crianças, influenciado pelas concepções taylonistas, imagina a supressão da turma e a sua substituição por progressões estritamente individualizadas.

Numa outra perspectiva, alguns anos mais tarde, Célestin Freinet, como já o referimos, propõe, ao lado de actividades colectivas encarregues de assegurar a socialização da criança e a finalidade das aprendizagens, um sistema de fichas auto-correctivas, as quais permitiam o progresso de cada uma ao seu ritmo e segundo as necessidades identificadas com o mestre.

Na opinião de Cros (op. cit.: 37), é por volta de 1927, na escola do Mail, em Genève, (Genebra), que Émile Dottrens realiza a verdadeira pedagogia diferenciada, quando avizinha o trabalho individual e o trabalho colectivo, segundo um método de ensino muito elaborado. Este método mistura estreitamente a aula colectiva, a avaliação e as fichas elaboradas a partir da natureza e das dificuldades manifestadas pelas crianças. A originalidade, na sua opinião, está no facto de ser o professor quem redige as fichas em função das necessidades particulares manifestadas pelo aluno, o que é a garantia de um trabalho adaptado. Por sua vez, Pierre Faure elabora aquilo que denomina de «o ensino individualizado e comunitário». Este modelo pedagógico propõe uma acção didáctica voltada a estimular a personalização e a dimensão solidária dos alunos. Propõe, então, a suspensão, ao menos por uma parte do tempo escolar, do funcionamento impositivo - colectivo da turma e a sua substituição por actividades individuais e/ou por pequenos grupos permitindo à criança estar activa e envolvida num ensino à sua medida. Estas concepções permeiam todas as acções educativas da Comunidade Educativa transformando-a num espaço de formação voltado ao desenvolvimento integral e harmonioso do educando.

Embora o termo «pedagogia diferenciada» apareça somente em 1973, pela mão de Louis Legrand (1976) e, em 1979, pertença ao discurso oficial francês, todos os contributos, nomeadamente o do nosso autor em estudo, remetem-nos para a consciencialização de que

não há dois alunos iguais e que o sucesso das suas aprendizagens tem de passar, assim, por uma prática pedagógica diferenciada. No seu artigo «La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?», proferido entre nós, no Colóquio da AFIRSE, em 1999 (2000b: 3-25), Meirieu questiona-se sobre a eficácia de tal pedagogia: «Como se ocupar da diversidade sem perder a coerência necessária? Como ter em conta as diferenças sem as transformar em desigualdades, sem fechar as pessoas nessas diferenças e participar assim na «babélisation» em curso do sistema educativo nas sociedades ocidentais?» (op. cit.: 5)

Na opinião do nosso autor, é necessário, antes de mais, levar a sério estas questões e reflectir sobre as bases teóricas e pedagógicas da diferenciação. O autor reconhece que, actualmente, a pedagogia diferenciada é uma realidade quotidiana incontestada: não existe, em nenhuma turma, nem para nenhum docente, dois alunos iguais que sejam tratados exactamente da mesma maneira, contudo o problema não está em negar este facto mas controlá-lo ou pô-lo ao serviço de um melhor sucesso de todos. Na sua opinião, antes de qualquer esforço pedagógico particular, a pedagogia diferenciada aparece como uma realidade sociológica observável, por isso o trabalho do pedagogo deveria cingir-se a pensar em utensílios específicos, os quais permitissem regular esta situação e evitassem que a diferenciação das atitudes do mestre possa manter as desigualdades sociais transformando-as em sucessivas exclusões, levando *in fine* a diferenciar os cursos em função das origens dos alunos segundo a lógica implacável da «reprodução».⁹

Na verdade, apesar de se atribuir a «reinvenção» da pedagogia diferenciada, a Louis Legrand, e a sua «divulgação» a Philippe Meirieu, como já o referimos, durante os anos 70, a sua aplicação foi, inesperadamente, retardada por uma leitura ideológica dos trabalhos sobre a reprodução. Na perspectiva destes trabalhos, o sistema escolar cumpriria uma função de reprodução e da hierarquia social e seria ingénua, no dizer de José Duarte,¹⁰ esperar das classes dominantes uma luta autêntica contra o insucesso escolar, porque se lhes interessava manter a estrutura social.

Meirieu assinala e reconhece que toda a literatura, ou seja algumas correntes teóricas da diferenciação, relativa a este projecto de acção pedagógica, o da pedagogia diferenciada, cujo

⁹Bourdieu e Passeron (1970); Baudelot e Establet (1971).

¹⁰<http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/ARTIGO%20REVLUSOFEDUCN4.PDF>

fim é o de se reduzir as desigualdades e a discriminação, está longe de ser homogénea. No entanto, o projecto parece ser idêntico: a introdução de «caminhos adaptados às necessidades, aos perfis, aos tipos de relação com o saber, às motivações dos alunos para que, por itinerários diferentes, todos possam apropriar-se dos mesmos saberes» (op. cit.: 8). Observa, no entanto, que esta gestão das diferenças pode inspirar-se em dois princípios diferentes, por ele denominados: o de «diagnóstico *a priori*» e o da «criatividade regulada», correspondentes, por um lado, ao pensamento de diferenciação «fechada», cujas classificações são imutáveis e, por outro lado, ao pensamento de diferenciação «aberta», cujas classificações seriam susceptíveis de se projectar no futuro, a título de exemplo. Ora, o nosso autor vai mais longe e propõe em vez daquilo a que chama de «a gestão tecnocrática das diferenças», que «encerra as práticas pedagógicas numa espécie de círculo infernal onde toda a criatividade se torna inútil, mesmo prejudicial», e a tensão «invenção-regulação», a qual é capaz de atingir a «verdade da criança», de compreender como é que ela aprende melhor quando não está submetida a más influências ou deformada por um sistema escolar inadaptado (op. cit.: 11). A propósito, Meirieu esclare:

«[...] a gestão tecnocrática das diferenças participa na negação do lugar do sujeito na sua própria educação, confunde formação das pessoas com fabricação de objectos e ignora que nada pode ser feito no outro que não seja o outro a fazer.

A tensão invenção-regulação, ao contrário, coloca deliberadamente o sujeito no centro da dinâmica da classe, não confunde aquilo a que Paul Ricoeur nomeia de *idem*, o mesmo, a pessoa na sua continuidade temporal e psicológica, que se manifesta através daquilo a chamamos habitualmente de «carácter», com o *ipse*, ou seja a pessoa que, por ela própria, é capaz de se projectar fora daquilo que a encerra, é capaz de se tornar promessa, [enfim], pode tornar-se outro, mudar e nos surpreender. Aceitar centrar a sua démarche pedagógica sobre o *ipse*, não é renunciar a ter em conta os caracteres diferentes do *idem*, não é renunciar a fazer proposições diferentes para ajustar sobre o que aprendemos destes *idem*...é passar de uma *pedagogia das causas* a uma *pedagogia das condições*.» (2000b: 12)

Achamos importante, tal como o fez Philippe Meirieu, esclarecer aqui e agora as diferenças entre estes dois tipos de pedagogia, para melhor se compreender o conceito de pedagogia diferenciada à luz do pensamento pedagógico do nosso autor. Enquanto que a pedagogia das causas acredita que a actividade desenvolvida pelo mestre é a causa do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, a pedagogia das condições, ao contrário, aceita como realidade incontornável, o facto de não se ter jamais o poder directo sobre a consciência do outro e de não se poder, em caso algum, despertar para as aprendizagens de

uma forma mecânica. Este tipo de pedagogia reconhece a falta de poder radical que se tem sobre o outro e esforça-se por criar espaços e fornecer utensílios; de enriquecer o ambiente e de favorecer a expressão; faz da turma um lugar seguro, onde se aprende sem medo de errar e sobretudo fazendo. Valoriza, pois, o olhar positivo, que não aprisiona, mas que encoraja a imprevisibilidade e maravilha-se diante da mesma (op. cit.: 13).

Meirieu (1985, 1998a, 2000a), Astolfi (1992) e Perrenoud (2000) sublinham que é a própria organização escolar que produz o insucesso dos alunos e provoca o divórcio escola/sociedade e que a pedagogia diferenciada constitui um desafio a uma mudança profunda da escola, ao propor a concretização de dispositivos que respondam às diferentes expectativas e necessidades dos jovens, mas que sejam eficazes em termos de uma aprendizagem duradora e da sua intervenção na sociedade.

2.1- Relatos de uma experiência

2.1.1 - Projecto de «pedagogia diferenciada» no Collège Saint-Louis-Guillotière

«A homogeneidade é a ruína da escola.»
Meirieu, 2005b: 49

Ao se reconhecer a heterogeneidade como princípio fundamental da escola, várias questões se nos colocam: Como conseguir «manter juntas» várias e diferentes pessoas numa mesma instituição sem que isso as faça imergir na letargia, na indiferença, no desinteresse e na desmotivação? Que princípios organizacionais devem guiar a acção do professor? Que exigências devem ser incorporadas para que o projecto da instituição seja efectivamente implementado?

Philippe Meirieu, no seu artigo «Da individualização do ensino à pedagogia diferenciada: a experiência do Collège Saint-Louis-Guillotière»,¹¹ (s.d.), por um lado, responde-nos a estas questões e, por outro, mostra-nos como pôs ou se pode pôr em prática o projecto, a experiência da pedagogia diferenciada, a qual é por ele tão acarinhada.

¹¹O Collège, em França, corresponde, no nosso actual sistema português de ensino, aos 2º e 3º ciclos do ensino básico.

Para melhor se compreender o sentido desta experiência pedagógica levada a cabo, em 1976, neste Colégio,¹² começa por situá-lo na evolução geral dos Colégios franceses.

O acesso de todos, independentemente das suas origens sociais e étnicas, ao Colégio, à educação, data de 1950 e aparece sob a inspiração do Plano Langevin-Vallon, o qual preconizava a organização da educação por ciclos e devia promover a formação humana, incluindo os processos de comunicação através dos sistemas expressivos, entre eles a dança, o teatro, a mímica, entre outros. A criação do «Colégio», como entidade pedagógica homogénea, foi, e continua a ser, no dizer de Meirieu, caótica. Suprimido, inicialmente, o exame de entrada no ciclo, o que revela o acesso de todos a uma «cultura secundária», pôs-se em prática três opções/cursos/áreas curriculares, correspondentes a três tipos de alunos, aos quais se propunha fornecer pedagogias adaptadas, assim como um corpo docente variado, de acordo com os estatutos institucionais largamente heterogéneos.

Em 1972, quando o Collège Saint-Louis-Guillotière decide comprometer-se numa «experiência pedagógica», é esta a organização que se encontra em vigor: enquanto que o primeiro curso escolarizava os tradicionais «bons alunos» e propunha-lhes um professor por disciplina, os cursos dois e três escolarizavam os alunos mais ou menos em dificuldade, com um número reduzido de professores, os quais punham em prática pedagogias mais próximas do concreto, largamente inspiradas nos «métodos activos» e na «Escola Nova». A leitura que se fazia aí dos resultados escolares, «efeito-sistema» característico do sistema educativo francês e que dava à curva de Gauss um poder prescritivo, legitimava o sucesso do primeiro terço de alunos pela existência de um terço de alunos medíocres e de um outro terço de alunos fracos. Esta situação traz à escola uma má imagem e o círculo vicioso da «má reputação» instala-se.

A fim de colmatar esta situação, Jean Sainclair, discípulo de Freinet e militante activo da «pedagogia nova» tenta desenvolver uma experiência pedagógica original no Centro Saint Marc, do qual passou a fazer parte o Collège Saint-Louis-Guillotière. A primeira medida tomada foi a abolição do sistema de filières/cursos, os quais tinham condenado o referido colégio e criaram, apesar do efeito perverso do «*effet d'attente*», «classes especiais», as quais, mesmo praticando a pedagogia mais progressista, estavam, no dizer do nosso autor, condenadas a se tornar lugares de exclusão institucional.

¹²Apesar de já termos feito a distinção entre os dois sistemas de ensino, optámos por traduzir, por nos parecer mais claro, o termo *Collège* por «Colégio».

É, então, a partir, por um lado, da consciencialização de que é preciso procurar uma alternativa (fazer algo para mudar esta situação), e por outro, dos contributos da «pedagogia por objectivos» e da «pedagogia individualizada», que vai nascer em 1973/74 o primeiro Saint-Louis, ou seja, é a partir desta data, que o Colégio, dirigido por Robert Brun e Jean-Claude-Fayard, encontra a sua primeira identidade, através da concretização do «trabalho independente» ou da «pedagogia individualizada». A sua reorganização, «revolucionária» para a época (o que seria também actualmente), preconiza um estabelecimento de ensino sem turmas, sem horários, onde os alunos se inscrevem, escolhendo todos os dias as suas horas de aulas por disciplinas, os seus professores, os alunos devem, simplesmente efectuar uma progressão semanal, a qual é avaliada pelo professor responsável. Paralelamente, são propostos diversos *ateliers* de criação artística, igualmente escolhidos pelos alunos, e uma «vida de grupo» onde são debatidas todas as questões de ordem socioafectiva. Para termos uma ideia mais precisa de como funcionava este Colégio, atente-se na descrição de Meirieu (op. cit.: 4-5):

«[...] os alunos andavam livremente nos corredores, procurando a sua sala, hesitando entre uma hora de matemática e uma hora de inglês; pilhas de fichas individuais estavam depositadas em salas especiais para o feito, alguns alunos trabalhavam aí, em número variável, muitas vezes sem a presença/orientação do professor ou sem a vigilância do funcionário; nalgumas salas, formavam-se filas de alunos que queriam corrigir as suas fichas diante do professor; noutras salas, o debate sobre a vida do grupo prolongava-se; à noite, após as 17 horas, o trabalho continuava um pouco mais nas salas e a partir das 18 horas estava relegado para as concertações dos docentes, as quais terminavam, muitas vezes, a meio da noite. Eu creio que não havia toque. Cada aluno dispunha de um grande dossier onde arquivava as suas fichas, nos corredores havia imensos. Para verificar as presenças e as ausências, não me lembro bem, mas não me parece que tenha existido mais de «escola buissonnière» que noutros estabelecimentos.»

Este tipo de funcionamento durou pouco tempo, porque trouxe, na verdade, a este Colégio alguns constrangimentos da mais variada ordem, a saber: o cansaço dos docentes; a saída de alguns alunos; a entrada de novos alunos no grupo; a concertação dos delegados dos alunos; a consulta aos pais. Tudo isto fez emergir algumas questões, as quais era necessário tê-las em conta: A sistematização do trabalho independente não trouxe mais problemas do que aqueles que resolveu? Não se negligenciou a comunicação e a expressão oral? Não se desvalorizou a descoberta em proveito dos únicos processos de assimilação e aquisição de mecanismos?

Estas e outras questões mereceram da parte de André Blandin e de Philippe Meirieu uma tomada de posição, culminando com a responsabilidade do estabelecimento. A partir de 1977/78, nasce, então, o «segundo Saint-Louis», através de um grande e considerável investimento de renovação pedagógica: o da pedagogia diferenciada. Segundo Meirieu (op. cit.: 5), o princípio base consistia em associar um «*cadrage*»/quadro semanal de objectivos (cada disciplina apresentava um objectivo por semana e garantia a sua aquisição) com uma diversificação de itinerários de acesso, tanto no *plano qualitativo* (pela escolha entre métodos diversos claramente anunciados e pela escolha entre os vários professores) como no *plano quantitativo* (permitindo a cada aluno aumentar ou diminuir o seu tempo de trabalho em função das necessidades de cada disciplina). A nível organizacional, Meirieu descreve-o do seguinte modo:

«[...] a semana do aluno estava dividida em quatro «tempos» claramente distintos: *um tempo de aquisição* onde o alunos deviam efectuar um determinado número por disciplina, mas com o método e o professor da sua escolha; *um tempo de trabalho complementar* onde o aluno podia completar as suas aquisições nas disciplinas com mais dificuldades, escolhendo as aulas para o efeito; *um tempo de avaliação*, assegurado pelo professor responsável da turma, o qual encontrava-se aí com todos apenas uma única vez para o efeito) onde, após uma rápida abordagem colectiva do objectivo, uma nova avaliação era proposta; *um tempo de apoio ou de aprofundamento* em que os alunos estavam repartidos, desta vez, pelo próprio professor em função dos resultados da avaliação e das necessidades particulares que a avaliação tinha revelado.» (op. cit.: 6)

Este modelo, na opinião de Meirieu, representou o momento mais coerente e mais rico na história do Collège Saint-Louis-Guillotière porque havia, simultaneamente, um acompanhamento muito preciso dos alunos e uma diferenciação máxima em termos pedagogia, no dizer de Meirieu:

«Diferenciação de métodos (anunciados claramente como mais indutivos ou dedutivos, mais individuais ou colectivos, mais centrados na verbalização ou sobre a escrita, etc.), diferenciação dos sob-objectivos permitindo atingir os objectivos semanais (no quadro do trabalho complementar e de apoio), diferenciação dos “pôles psicológicos de identificação” oferecidos aos alunos graças às escolhas entre vários docentes.» (op. cit.: 6)

Comparando o primeiro ciclo de reforma no Collège Saint-Louis-Guillotière, tempo essencialmente consagrado ao «trabalho independente», com o segundo, sob a orientação de Philippe Meirieu, o nosso autor reconhece que a vida no colégio não era mais a mesma:

«[...] menos idas e vindas nos corredores, menos “espontaneidade”. Talvez mais técnica e jargão: encontrava-se alunos que se interrogavam para saber se fariam a aquisição de inglês de uma forma “massiva” ou “distribuída”. Outros inquietavam-se pelo facto de uma hora de TC (trabalho complementar) de francês consagrado à explicação do discurso indirecto não era compatível com uma hora de geografia, reservada àqueles que tinham integrado mal a técnica de confecção de um mapa. A maior parte falava “avaliado”, comparava os seus gráficos de progressão por disciplina e questionavam-se se não valia a pena ir às aulas de apoio mesmo que não tivessem sido propostos. Eu sei que isto pode parecer bastante farfalhado ou, mais exactamente, bem mais sério para alunos de 11 a 16 anos. No entanto, era este o espírito extremamente sério que reinava no colégio e presidia à concertações entre professores e alunos que, agora, se multiplicavam e onde se elaboravam verdadeiramente a “pedagogia diferenciada” a qual começamos a ouvir falar algures, de maneira mais ou menos oficial.» (op. cit.: 6)

Tal como os outros investigadores, também nos questionamos sobre a eficácia global da aplicação de tal projecto/método: Não será ele demasiado complexo para os alunos? Será que no final da semana, todos os alunos conseguem atingir os objectivos propostos? Como gerir a escolha dos docentes pelos alunos? E os resultados escolares, haverá a garantia de um sucesso efectivo por parte de todos os alunos?

Relativamente aos resultados escolares destes alunos, Philippe Meirieu garante que, segundo a avaliação levada a cabo pelo «Laboratório de pedagogia experimental», da Universidade de Lyon 2, dirigida por Guy Avanzini, a qual submetia os alunos, no início e no fim do ano lectivo a uma bateria de testes muito cerrada para comparar com uma amostra de alunos de outros colégios, os mesmos foram muito semelhantes: «os alunos do Saint-Louis progrediam mais e melhor que os alunos dos outros colégios, sobretudo no sexto ano, embora a sua tendência tendesse a diminuir, permanecia no entanto positivo no nono ano.» A imagem do colégio mudou de tal forma que, no dizer do próprio mentor deste interessante projecto «os pedidos de matrícula afluíram, o colégio, a cada novo ano, debatia-se com o tripulo ou quadruplo de inscrições, às quais não podia da resposta.» (op. cit.: 7)

Esta experiência levada a cabo pelo nosso pedagogo no Collège Saint-Louis-Guillotièr inspirou outros docentes de outras escolas do país aquando da aplicação de um processo de renovação escolar através de uma pedagogia diferenciada e inovadora,

embora com algumas fórmulas novas, mais ricas e certamente mais adaptadas às necessidades.

No caso da experiência semelhante realizada no nosso país, pelo educador José Pacheco, na famosa Escola da Ponte, não conseguimos certificarmo-nos se a origem dessa inspiração se deveu, também, a este trabalho realizado pelo nosso autor. No entanto, por consideramos ser de extrema importância e de contribuir para a inovação do sistema educativo nacional, tentamos, sumariamente, expor alguns dos aspectos principais desta experiência portuguesa, a qual juntamente com a francesa, merece, a nosso ver, inscrever-se na história da pedagogia escolar.

2.1.2 - Escola da Ponte: um exemplo no actual sistema de ensino português

A inclusão desta temática num trabalho com esta natureza, apesar de bastante reflectida, surgiu, em primeiro lugar, pela necessidade de averiguarmos as repercussões do trabalho desenvolvido pelo professor Meirieu, através do seu pensamento pedagógico e experiência profissionais, além fronteiras, nomeadamente no nosso país. Ou seja, pretendíamos saber se esta realidade portuguesa teve a sua inspiração, por sua vez, à luz da teoria pedagógica do nosso autor e da prática de sua «pedagogia diferenciada», experiência que acabámos de relatar. Por outro lado, foi também nosso objectivo apresentar e confirmar, embora com menor relevo, a existência de práticas pedagógicas inovadoras entre nós.

Em 1976, altura em que Philippe Meirieu pôs em prática o seu projecto de pedagogia diferenciada no Collège Saint-Louis-Guillotière, a EBI Aves/São Tomé de Negrelos, Porto, mais conhecida por Escola da Ponte, defrontava-se com um complexo conjunto de problemas, a saber: o seu isolamento ante a comunidade de contexto, o isolamento dos professores dentro da escola, as subtis ou claras manifestações de exclusão escolar e social, a indisciplina, a ausência de um verdadeiro projecto e de reflexão crítica sobre as práticas. Estava, por outro lado, cativa da hegemonia de metodologias centradas no professor, as instalações eram decrepitas e insalubres.

O modelo de ensino da Escola da Ponte surgiu, segundo o seu dirigente, o educador José Pacheco, pela necessidade de inovar, estando o valor da solidariedade na matriz axiológica de

tal projecto e pelo desejo de se fazer uma escola que respeitasse as diferenças individuais dos alunos.

Na Escola da Ponte, segundo o seu autor, «nada foi inventado». Trata-se de um projecto, de certo modo, eclético,

«[...] por adoptar contributos de diferentes origens, modelos, autores, correntes... É nossa convicção que um projecto só poderá encontrar sentido e sustentabilidade se for escorado numa permanente interrogação das suas práticas e escapar à vertigem de fundamentalismos pedagógicos. Todo o contributo que faça sentido no *hic et nunc* do projeto é integrado, avaliado, transformado em função do contexto e seus-autores. Rejeitamos as teorias, propostas metodológicas, os modelos, as “modas”, por mais bem embrulhadas e recomendadas que cheguem até nós, se não fizerem sentido. É só isso: o quanto baste de sensibilidade e bom senso.»¹³

Questionado sobre o modelo de ensino da Escola da Ponte, o seu mentor confirma, embora com alguma dificuldade de trinta anos de implicação na mesma, ser o resultado de duas vias: de uma pesquisa pedagógica, por um lado, e, por outro, fruto da experiência e da prática de ensino.

Segundo o mesmo, estiveram na base da sua origem, os seguintes objectivos: concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garantisse as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; intensificar a cooperação.

A nível organizacional, a escola encontra-se numa área aberta, não existindo turmas separadas por idade ou escolaridade, nem lugar fixo ou sala de aula. Os alunos, organizados em pequenos grupos com interesse comum, reúnem-se com o professor em grandes galpões e desenvolvem programas de trabalho de 15 dias. Avaliam o que aprendem e formam novos grupos. A escola está organizada por 3 núcleos: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Os orientadores, por sua vez, estão organizados pelas dimensões: Artística, Identitária, Linguística e Lógico-matemática.

¹³http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2132&cd_materia=1123 e http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Ponte

Relativamente à estrutura e organização desta escola, o próprio José Pacheco afirma ter feito uma «ruptura quase total com a tradicional organização do trabalho escolar», embora reconheça que

«[...] se o "tradicional" traz bons resultados em outras escolas, ainda bem. Aliás, não dispensamos alguns dos seus contributos. Nem nos deixamos deslumbrar pelas "soluções" encontradas. Apesar de as histórias de vida dos ex-alunos serem feitas de realização pessoal e de excelentes desempenhos académicos nas escolas para onde transitaram, apesar de tudo o que foi construído ao longo de quase três décadas, estamos sempre animados com o "brilho dos inícios".»

Quanto ao sucesso dos resultados escolares, em 2003, o Ministério da Educação encomendou a uma equipa da Universidade de Coimbra uma avaliação da Escola da Ponte. Entre outras conclusões extraídas do relatório de avaliação, ressalta um trabalho estatístico realizado com as notas de pauta atribuídas pelos professores, em cada trimestre dos últimos 20 anos. Isto é, foram comparados os resultados obtidos pelos ex-alunos da Escola da Ponte com as classificações obtidas pelos alunos oriundos de outras 20 escolas que frequentavam o quinto ano. Os avaliadores concluíram que os ex-alunos da Escola Ponte obtiveram melhores resultados no currículo do quinto ano que os ex-alunos de outras escolas.

Apesar dos nossos esforços, não nos foi possível confirmar, directamente com o autor da Escola da Ponte, nem através das nossas leituras, a influência directa do nosso pedagogo na origem do seu empreendimento educativo.

Contudo, concluímos que estes dois grandes exemplos de práticas pedagógicas inovadoras, vistas como revolucionárias, libertárias e solidárias, são actual e internacionalmente reconhecidos e pertencem ao discurso oficial dos respectivos países. No que diz respeito ao projecto português, o Ministério da Educação reconhece o seu elevado valor e procura dotá-lo de enquadramento normativo e condições de desenvolvimento, uma vez que o seu fundamento é baseado nos valores da democracia.

3- Para uma escola de qualidade / democrática

*«A virtude da inteligência consiste em inventar,
assim como a da razão consiste em realizar.»*

Vico, 1983: 122

3.1 - Papel do estado

A educação é um direito consagrado pela constituição da maioria dos países.

Nos termos da Constituição da República Portuguesa, todos os cidadãos têm direito à educação e à cultura, sendo da responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, com as alterações introduzidas pela Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), artigo 1º, alínea 3 - «O sistema educativo desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas» e visa - princípio subjacente à organização do sistema educativo - «a promoção da realização pessoal e comunitária dos educandos, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, proporcionando-lhes um equilibrado desenvolvimento global.» (artigo 3º, alínea b)

Comparativamente, o sistema educativo francês¹⁴ é constituído por cinco princípios fundamentais: a liberdade de ensino, a gratuidade, a neutralidade, a laicidade e a obrigação escolar, alguns dos quais inspirados pela Revolução de 1789, pelas leis das IVª e Vª Repúblicas assim como pela Constituição de 1958. A Organização do ensino público como obrigatório, gratuito e laico a todos os graus é, assim, um dever do Estado.

Sem querermos aprofundar a organização do sistema escolar francês, convém salientar apenas que ao Estado compete a missão de definir as vias de formação, fixar programas nacionais, organizar os conteúdos do ensino e emitir diplomas nacionais. Por sua vez, a

¹⁴<http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html>

Região é responsável pela construção e pelos trabalhos nos liceus de ensino geral, tecnológico e profissional, pelas subvenções para as despesas, pelo recrutamento do pessoal técnico, da organização das actividades educativas e da sua política regional de aprendizagem e formação. Já a Comuna é responsável pela implantação, construção, equipamento e funcionamento das escolas, pode também modificar os horários e os ritmos escolares e gere os auxiliares da acção educativa.¹⁵

O sistema educativo francês passou, como é do conhecimento geral, por várias evoluções através da história, a da educação, marcada pelo acesso cada vez mais largo ao ensino, desde o antigo regime até aos nossos dias, esteve sujeita a desafios políticos, ideológicos e económicos e por debates sobre a liberdade de ensino e a laicidade.

Em França, tal como em Portugal, as competências do Estado em matéria de educação são exercidas pelo Ministério da Educação Nacional (e pelo Ministério da Ciência, da Tecnologia e do Ensino Superior.)

Philippe Meirieu (2006b: 313) afirma que a educação em França, apesar de nos parecer globalizante, não é reconhecida, por todos, os da esquerda e da direita, como uma verdadeira prioridade nacional e que «não há uma política global em França.»

Contrariamente à política de *guiché* existente, Meirieu (2006a,b) defende o desenvolvimento de uma política educativa global desde a primeira infância até à entrada na vida adulta e propõe (2006b: 313-316) a criação perene de um «conselho superior da educação» que disponha de autoridade moral e institucional a fim de pensar a educação de forma global sem reduzir àquilo que se faz na instituição escolar, integrando as questões de política familiar e social, os problemas de saúde, os assuntos jurídicos e culturais, entre outros. Rejeitando a ideia de uma super-estrutura tecnocrática, que viria a tomar conta de tudo, o nosso pedagogo preconiza um conselho superior da educação que tivesse a importância simbólica e a visibilidade suficientes para encarnar, aos olhos de todos, o investimento da sociedade do futuro.

Aconselha, ainda, que se tome a sério a formação pedagógica dos educadores, que se promova grupos de reflexão, nos quais façam parte profissionais da infância, médicos, professores, psicólogos, homens das leis e pais, em primeiro lugar, e, em segundo, que estas

¹⁵<http://edufrance.wordpress.com/sintese/>

estruturas de acompanhamento se centrem em problemas concretos identificados, desde o infantário até o fim da escolaridade obrigatória. Cada um, por sua vez, e numa política voluntarista do domínio, deveria rodear-se de outros profissionais, a fim de multiplicar os pontos de vista. E estes grupos seriam sistematicamente propostos em todas as escolas, centros sociais, consultórios médicos, numa verdadeira rede de formação para a parentalidade, e que ninguém, sobretudo os pais, se sentisse só e desamparado perante as dificuldades que encontra (2006b: 320).

Meirieu critica todo o frenesim de reformas institucionais para acompanhar o acesso e o êxito de todos. Na verdade, o projecto de democratização do ensino, primeiro em França e muito mais tarde em Portugal, equipou sucessivamente as nossas escolas de novas disposições, de regulamentos e instruções de todo o tipo, de acordo com a cor política dos diferentes ministros, muitas vezes descartados da realidade social e das necessidades específicas de cada estabelecimento escolar. Tal como o autor, reconhecemos que entre o acto pedagógico na sala de aula, na base, e o ministro, no cume da pirâmide, existem tantos conselhos e comissões que dificilmente seríamos capazes de contar (2005a: 33).

A propósito desta matéria, muitas são as vozes que se fazem ouvir e, é interessante verificar que, praticamente, quase todas apontam o alvo, ou seja, a culpabilidade de um sistema educativo que nem sempre funciona, às Ciências da Educação. José Pacheco (s.d.), director da famosa Escola da Ponte, critica todos aqueles que, por amadorismo ou exibicionismo, contribuem para denegrir o estado da educação, neste caso em Portugal, mas, na sua opinião, o que acontece, na verdade, nas nossas escolas, é que não há uma relação entre teoria e prática, ou seja, entre aquilo que se apregoa nos cursos das Ciências da Educação e as modas que aí se praticam.

Como já referimos, os sistemas educativos caracterizam-se, essencialmente, pela produção de uma grande quantidade de legislação, no dizer de Luís Filipe Torgal, «legislação a granel»,¹⁶ com o intuito de engendrarem reformas e contra – reformas conjunturais, ao sabor, por um lado, das teorias educativas ditas «científicas» e, por outro lado, segundo as ideologias e interesses político-partidários vigentes. A este propósito, Carlos Fontes,¹⁷ em tom irónico, afirma que, desde a Revolução do 25 de Abril de 1974, cada governo, através dos seus iluminados dirigentes ministeriais, procurou deixar a sua marca na educação, tendo sido as

¹⁶http://www.educare.pt/PrintPreview.asp?Fich=ESP_20051214_540&Autor=

¹⁷<http://educar.no.sapo.pt/reformas.htm>

escolas transformadas em «verdadeiros laboratórios de experiências.» E o mais agravante em toda esta situação, na nossa opinião, é que, sob a falsa atribuição da «descentralização do poder», em nome da «Autonomia da Escolas», muitos dos seus dirigentes, os pomposos Directores Executivos, outrora professores reflexivos e críticos de um sistema ineficiente, parecem agora doutrinados por este sistema que os mantém ao serviço das suas ideologias, pois tornaram-se descodificadores e reprodutores acríticos das leis, decretos, diplomas, despachos e circulares regurgitados pela tutela. A esta «autonomia decretada, meramente retórica», Morgado (2000: 53-54), apela-nos à prática de uma «autonomia construída», que, não menosprezando os princípios e objectivos do sistema nacional de ensino, se estrutura em função dos objectivos específicos da própria escola, determinados em harmonia com as suas especificidades locais, num confronto equilibrado entre os diferentes actores: a própria administração, os pais, os professores, os alunos e outros agentes do meio social em que a escola se insere. E tudo isto através de um projecto educativo de escola.

Relativamente à eficácia de tal projecto, Meirieu revela sérias dúvidas sobre o mesmo e interroga-se se este se apresenta sob a forma de maquinaria administrativa ou se se trata de um projecto dinâmico ao serviço de aprendizagens. E expõe de forma clara o seu pensamento: «Se o projecto de escola ou de estabelecimento é uma simples “máquina organizacional” que se vem somar ao seu trabalho quotidiano, ele não tem nenhum interesse. Pior ainda, se ele rege o seu ensino nos menores detalhes, ele expropria-o de suas legítimas prerrogativas e afasta-o da própria fonte da sua actividade.» (2005a: 34).

Na sua opinião, um projecto educativo pode ser, muito pelo contrário, «um espaço para expressar a sua liberdade e a sua inventividade. Mas com a condição de que seja compreendido como uma oportunidade de reflexão e de confronto sobre o próprio cerne do ofício. Com a condição de admitir que nem os princípios nacionais impostos legitimamente pela instituição, nem o diagnóstico sobre as necessidades específicas e os recursos locais permitem saber o que é preciso pôr em prática para transmitir os saberes e acompanhar os alunos nas suas aprendizagens» (op. cit.: 34). O autor aconselha-nos a apropriarmo-nos do projecto educativo de escola ou de estabelecimento para colocar no centro dele o acontecimento pedagógico. Na medida em que o projecto não é uma «coisa administrativa», mas um investimento comum num objecto cultural, ele permite engendrar o desejo de aprender com a vontade de transmitir.

Mas o autor, também, não coloca de parte uma outra vertente. Para ele, seria muito importante fazer-se evoluir progressivamente a noção de «projecto de escola» em direcção à noção de «contrato de escola» (1997a: 217). E está convencido que é necessário reconsiderar, a partir daí, o problema de articulação do estabelecimento escolar com o conjunto dos seus parceiros, assim como a questão muito espinhosa do seu financiamento. O que o nosso autor defende, na verdade, é uma atenção especial àqueles estabelecimentos mais carenciados. «A repartição igualitária dos meios entre os estabelecimentos foi por muito tempo considerada como uma conquista da Escola da República e foi preciso esperar os anos oitenta para que, com a política levada a cabo nas Zonas de Educação Prioritárias (ZEP), se dignasse a dar um pouco mais àqueles que têm menos» (1997a: 218). Todos nós sabemos, na realidade, que são sempre as escolas das grandes cidades as grandes portadoras dos melhores equipamentos, por exemplo. Para o autor, e a propósito dos projectos de escola, a renovação pedagógica pára muitas vezes à porta da sala de aula; as iniciativas destes projectos são parcelares; embora a maior parte das escolas estejam dotadas de tais projectos, estes, raramente põem em prática uma verdadeira *démarche* global. Nalguns casos, os projectos aparecem de uma forma artificial, puramente formal. Noutros, eles apresentam uma justaposição de acções, interessantes em si próprias, mas sem grande coerência entre elas. Em muitos estabelecimentos, onde o individualismo dos docentes é bem activo, a renovação é largamente exterior ao ensino propriamente dito e não se sabe renovar o próprio acto pedagógico.

Reflectindo sobre todos estes dados, Philippe Meirieu defende que se substitua a noção de «projecto» pela do «contrato», porque os mais belos projectos do mundo não garantem a progressão de todos os alunos. Na sua opinião, para além da prática de diferentes dispositivos, tais como a pedagogia de apoio, ajuda individualizada, programas personalizados, grupos de níveis ou grupos de necessidade, o contracto representa muito mais que um projecto, porque através deste os contratantes comprometem-se reciprocamente e precisam o que pretendem um do outro, bem como aquilo que podem contribuir (1997a: 222).

Por outro lado, a grande contribuição que todo o docente deve cumprir e que faz parte integrante do seu ofício é, no dizer do nosso autor, a não renúncia à magistralidade: «contar um conto ou uma história, descrever uma experiência científica, comentar um texto literário, expor racionalmente os dados de um problema, todas estas coisas são componentes fundamentais do ofício de professor. Desde que com isso se possibilite a todos os alunos avançarem. Mas o acompanhamento do aluno, o trabalho individualizado, lado a lado com

ele, é também absolutamente necessário. Pois é nele que experimentamos, talvez mais do que em qualquer parte, esse corpo a corpo com os saberes que nos coloca mais próximos do acontecimento pedagógico» (2005a: 36). E o autor aconselha-nos a considerar os múltiplos dispositivos de acompanhamento dos alunos porque os mesmos permitem-nos trabalhar num sistema escolar mais democrático. Respondendo à nossa questão sobre que tipo de pedagogia ao serviço de uma escola inovadora, democrática e de qualidade, o autor salienta:

«La pédagogie au service de l'école démocratique, c'est celle qui transmet des savoirs en faisant en sorte que tous les élèves puissent se les approprier et qui fait en sorte que, dans l'acte même de cette appropriation, il y ait une émancipation: les savoirs doivent être perçus comme libérateurs et développer l'autonomie des élèves. La pédagogie différenciée permet de s'adapter aux besoins de chacun pour rendre l'enseignement plus efficace, mais permet aussi à chacun de développer sa réflexion métacognitive, ce qui le rend plus autonome.»

Na sua obra *Faire l'école, faire la classe* (2004), ou *O cotidiano da sala de aula: o fazer e o compreender* (2005b), o nosso autor formula os princípios que associam intimamente a democracia à pedagogia. Na sua opinião, as crianças deviam ser educadas e ensinadas de modo a poderem tomar parte na vida democrática. E é na escola, enquanto instituição, adstrita ao Estado, que «toda a criança, todo o homem é educável.» (2004: 38; 2005b: 43)

Para Duarte (2005), a segunda parte desta obra, «o professor – tensões para um ofício», é das três, «a escola – princípios para uma instituição» e «a classe – referências para uma prática», respectivamente, a fundamental, numa leitura em que «tensão» é a palavra-chave para a caracterização do professor actual, face às opções a tomar no decorrer da aula, no equilíbrio entre a planificação e as necessidades dos alunos.

A este propósito, o próprio autor salienta logo na introdução, intitulada *O momento da síntese*, a sua surpresa, quando trabalha com jovens professores em formação, na dificuldade que estes manifestam em compreender o seu ofício na sua totalidade. As suas palavras, são, na verdade, muito esclarecedoras:

«Em geral, muito competentes quanto a este ou aquele aspecto, atraídos por elementos mais pontuais do programa ou de sua missão, eles não percebem claramente, a especificidade da instituição escolar e do «projecto de ensinar». Mais ainda, têm dificuldade de situar as diferentes aquisições de sua formação, de articular os conceitos captados aqui ou ali, de identificar o que é fundamental, de distinguir o que é mais conjuntural do que é irrelevante. Nem sempre percebem

que, na sala de aula, nada jamais é neutro, que o menor gesto comporta desafios, que a decisão aparentemente mais técnica pode ser favorável ou contrária ao projecto fundamental da Escola da República, que o uso deste ou daquele método facilita ou impede a democratização do acesso aos saberes. Eles não vêem, tampouco, que tudo está relacionado; por exemplo, a questão da disciplina e das sanções está ligada à das aprendizagens, o problema dos enunciados tem uma dimensão fundamentalmente política e o do trabalho de grupo deve ser pensado tendo em vista a missão da emancipação da escola.» (2005b: 18)

Para Philippe Meirieu, educar não significa apenas pôr em prática um conjunto de competências separadamente, significa também o reconhecimento e o sentimento por parte do aluno, e isso, segundo o nosso autor, eles sabem fazê-lo muito bem, de que aquele homem e a mulher que ensinam ali estão no lugar certo porque o seu ofício tem sentido para eles.

Enfim, esta obra (Meirieu: 2004) constitui, por um lado, para o seu autor, por acreditar que é possível formar, uma «ferramenta de formação» e, por outro lado, para os professores, como nós, em formação contínua, será um verdadeiro tratado de educação, porque não só alia a teoria ao quotidiano da sala de aula, como também propicia um momento de síntese, tão necessário, mas sempre a actualizar.

3.2 - Papel e responsabilização dos diferentes actores educativos

«É a aldeia toda que educa a criança.»

Provérbio africano

3.2.1 - Definição e finalidades da escola

«É o aluno que aprende e apenas ele.

Todos os esforços da escola devem convergir para as suas aprendizagens.»

Meirieu, 2005a: 49

A conjuntura que atravessa a instituição escolar, como acabámos de constatar, justifica amplamente que continuemos a questionar-nos sobre o que pode e deve ser feito na escola, o que é isso de educar hoje em dia e quais as finalidades da escola, numa época em que a sociedade experimenta mudanças tão profundas em todos os seus sectores, nomeadamente a da globalização.

No âmbito desta globalização, atribui-se à escola e à formação, em particular, dada a sua responsabilidade em fornecer «valor acrescentado», ou seja, formação contínua e capacidade autónoma de aprendizagem, aos indivíduos para que sejam competitivos e adaptáveis a um mercado laboral flexível. Será que o acesso de todos à educação, conforme as propostas políticas dos diferentes governos nacionais ou mesmo internacionais, é assim tão equitativo nesta «sociedade de mercado» global em que estamos inseridos? Todos nós sabemos que apesar dos esforços do Estado para qualificar o indivíduo, nem todos os sujeitos partem do mesmo ponto e, muitas vezes, silencia-se a função selectiva que a escola sempre exerceu oficialmente, por norma, em virtude da proveniência social dos indivíduos. Melhor dizendo, nem o mercado distribui equitativamente as oportunidades nem o Estado se pode limitar a oferecer o acesso equitativo de todos à educação.

Na nossa opinião, o Estado deveria, antes de mais, permitir que a oferta educativa compensasse as diferenças existentes à partida e melhorasse as possibilidades dos mais desfavorecidos e a escola, por seu turno, porque está mais próxima destas realidades, não deveria descurar esta situação. Uma vez que a escola e os seus actores têm uma palavra a dizer e a transmitir para a sociedade global deve ser apoiada.

Mas, de que tipo de escola estamos nós a falar? Da pública ou da privada? Philippe Meirieu (2006a) também reflectiu sobre que melhor escola escolher para as nossas crianças e chegou à conclusão que «existem no ensino público diferentes estratégias possíveis para escapar à segmentação. Por outro lado, o ensino privado, já não é na sua essência, um ensino de inspiração religiosa. Mesmo que em França se tenha assistido, em 1981, a uma tentativa de instaurar um “grande serviço público de educação nacional, unificado e laico”, a actual situação permanece insustentável». E mais adianta: «Sem uma mudança radical de funcionamento, o sistema escolar francês arrisca-se a assistir a uma entorse nos seus princípios fundamentais pois, na realidade, os franceses não desejam o liberalismo da “escola de mercado”, mas sim uma escola de qualidade». E conclui que «o verdadeiro desafio é a exigência forte do Estado e uma autêntica responsabilização dos actores educativos, pelo que se torna necessário definir uma estratégia política e institucional para atingir esses objectivos».

Ainda a este propósito, Meirieu (2006a: 39) reconhece haver inúmeros exemplos de escolas, colégios e liceus públicos, que a exemplo dos privados, estão implicados em projectos de grande envergadura e que conseguem mobilizar os seus alunos, devolver-lhes a confiança neles próprios, quebrar a fatalidade que recai sobre eles. No dizer de Hameline (Meirieu, 1985: 9-18), «é preciso abrir as escolas para fechar as prisões. É preciso formar os cidadãos, [...] todos de sangue azul, filhos iguais da República.» A diferença destes alunos comparativamente aos da escola privada, como todos nós sabemos, é que chegam ali sem apoios suplementares nem selecção social.

Para o autor, é muito fácil fazer «boa pedagogia», com alunos de famílias favorecidas e socialmente seleccionados. E, na verdade, os números não enganam e, também, consideramos que a diferença de resultados entre os alunos do Privado e do Público evidenciam, sobretudo, as diferenças da sua origem social.

Ora, o que o autor preconiza é a existência de uma verdadeira escola da Nação, que permita a todos os alunos acederem aos fundamentos da cidadania e aprender a viver em conjunto, através de uma «pedagogia de acompanhamento», que tome em consideração as diferenças e permita o acesso de todos a saberes comuns, que trabalhe no sentido do desenvolvimento da relação comunitária e de solidariedade, no seio da própria escola, à escala da cidade, da região.

Este desejo de um «grande serviço público de educação nacional unificado e laico» remonta a 1981 e aparece inscrito no programa eleitoral de François Mitterrand. Tratava-se de propor a integração do privado num grande serviço público e de pedir a cada estabelecimento de ensino, anteriormente público ou privado, que implementasse um projecto específico que respondesse às exigências comuns e impostas pelo Estado. Pretendia-se que os diferentes estabelecimentos se envolvessem numa dinâmica nova, já não de concorrência mas de complementaridade. O Ensino Privado teria, então, beneficiado de um estatuto de serviço público, enquanto que o serviço público teria podido ver desaparecer uma parte das suas inflexibilidades, adaptar-se melhor ao seu território e mobilizar melhor os seus actores. Actualmente, e por não se verificar na prática este anseio de outrora, o autor recomenda que «não basta mudar o sistema aqui ou ali, mas de que é necessário uma mudança do enquadramento institucional» (2006a: 53). E mais adianta: «a Escola francesa já não é uma instituição da República, mas sim um sistema cuja utilização e evolução se encontram submetidas no mercado. Quando os utilizadores não estão satisfeitos, é no exterior do sistema, e graças aos benefícios da concorrência, que devem procurar a solução.» (2006a: 55)

Para o autor, *as consequências* de uma concepção desta natureza não foram medidas e refere-se, primeiramente, às *consequências funcionais*: a máquina-escola gera em permanência sistemas encarregados de recuperar as falhas dos sistemas precedentes. Em segundo lugar, *consequências políticas*: os cidadãos já não compreendem por que razão seria necessário investir no Ensino Público para melhorar o seu funcionamento em proveito de todos, visto que têm sempre a possibilidade de se voltarem para um outro sistema. Finalmente, *consequências institucionais*: faz-se da escola um «serviço» comercial e abandona-se o projecto de uma «Educação Nacional» capaz de fornecer a todos uma cultura comum, o gosto e os meios para viver em conjunto, as mesmas oportunidades de promoção social. Abdica-se dos valores fundadores; aceita-se a redução do interesse geral à soma dos interesses individuais. Todos legítimos, reconhece o nosso autor, contudo insuficientes para instituir um colectivo solidário.

Meirieu alerta, então, para a necessidade de se regressar ao laço orgânico que liga a Escola ao Estado, na medida em que a Escola estrutura o Estado na mesma medida em que o Estado estrutura a Escola. Por esta razão, o Ministério da Educação não pode ser uma simples «administração» que distribui créditos e controla procedimentos. A Escola, insiste, não pode

ser um mero serviço subjugado ao mercado. A Escola é uma instituição da mesma substância que a República, tanto quanto a justiça, por exemplo (2006a: 56).

Os franceses, tal como o nosso autor, não querem o liberalismo de uma «Escola de mercado», querem sim uma Escola de qualidade. Mas, como garantir a qualidade da instituição escolar? No entender de Meirieu, «o desafio é, portanto, inventar um modelo de funcionamento que garanta aos franceses a qualidade do Ensino Público e que ao mesmo tempo fuja ao dirigismo e ao liberalismo. Desafio de uma sociedade que vale por todos os «serviços públicos», mas que é bastante urgente que seja tomada a sério pelo Ministério da Educação» (2006a: 69). Ou seja, conjugar uma grande exigência do Estado com uma verdadeira responsabilização dos seus actores, este é na verdade o verdadeiro desafio de uma escola em mudança permanente.

Como podemos verificar, a escola, enquanto instituição, faz parte de uma trama muito complexa, constituída pelo próprio sistema escolar, que impõe limites à sua actuação e abre caminhos para que se actue numa determinada direcção e não noutras possíveis.

Apesar de tudo, pretendemos sublinhar, desde já, a propósito da função da escola, sem menosprezar a transmissão da cultura de uma geração para outra, a importância do delinear a natureza dos conteúdos e práticas que esta deve adoptar para melhor cumprir a sua função educadora. Para Llavador e Alonso (2000: 9), esta resposta não se trata de uma definição fechada, mas antes de uma tarefa de análise e discussão na comunidade escolar. Também partilhamos a ideia de que o perfil educativo deve estar imbuído da orientação social que cada comunidade considere preferível. Orientação esta feita com base nos contributos da tradição, leis, cultura, conhecimentos, sistemas de crenças, padrões de comportamento, etc. Tudo isto, está claro, sem nunca perder de vista o sentido dinâmico destes aspectos e, conseqüentemente, a sua variação no tempo.

Philippe Meirieu reflecte também sobre esta grande questão e questiona-se se não será a escola uma instituição cuja vocação é precisamente, e primeiramente, permitir à criança o rompimento com o universo familiar, descobrir outras formas de estar, de reagir, de se comportar. Não deverá a escola permitir calcorrear outros horizontes, mais vastos do que os da célula familiar e para lá das fronteiras do seu meio? Numa democracia, a escola não será feita para que as crianças diferentes, que não se conhecem e que não são escolhidas, aprendam a viver em conjunto? E, se é esse o caso, não devemos desconfiar de tudo o que restringe

(escola privadas, escolas confessionais, a escola em casa,) essa abertura? Para o autor, a tentação cada vez mais acentuada de uma educação que se produziria em círculo fechado, com turmas homogêneas, não está muito longe. E vamos direitinhos para ele, se não tivermos cuidado (2006b: 254).

Para o autor, a escola tem, precisamente, como missão ensinar à criança que a família, eminentemente necessária para o seu desenvolvimento, não é, não pode ser, realça o autor, o seu único universo de referência. É, com efeito, na escola que descobrimos que outros meninos vivem de forma diferente. Que aprendemos que os pais não reagem todos da mesma maneira. Que as sanções e as recompensas não são as mesmas. Que não se crê, em todo o lado, nos mesmos deuses. Que as preocupações de uns não são as mesmas de outros. E que as opiniões de uns não são os pontos de vista de todos (2006b: 255). Também partilhamos a ideia que nada de mais importante é para a criança do que este confronto com as diferenças.

Para o autor (2005b: 28), apesar do carácter nacional dos programas e dos regulamentos escolares, existem nas escolas meios mais favoráveis, equipas mais dinâmicas e, actualmente, estas encontram-se mais ou menos bem dotadas em termos de materiais desportivo e informático pelas colectividades dos territórios em que se encontram inseridas. Logo, os sectores escolares deveriam garantir a miscigenação, valor precioso se quisermos que a escola desempenhe o seu papel de cadinho republicano, ensinando a todas as crianças que, quaisquer que sejam as suas origens, as suas crenças religiosas, as suas afinidades ideológicas, as suas preferências culturais, podem viver em conjunto, têm de se fazer entender na mesma língua, distinguir aquilo em que acreditam daquilo que sabem, aceder ao património cultural que lhes permite compreender o que são e como funciona o mundo em que vivem. Mas, para o autor, os sectores escolares não favorecem, de forma alguma, a miscigenação social, muito pelo contrário, reduzem essa mistura sobrepondo a segregação escolar à segregação urbana.

Segundo Philippe Meirieu (1997b - *L'école ou la guerre civile*), «é preciso que as crianças se sintam suficientemente semelhantes para poderem falar umas com as outras e suficientemente diferentes para terem qualquer coisa a dizerem umas às outras». Para o nosso autor, muito dos jovens que designamos como problemáticos, pré-delinquentes têm comunidade a mais. Muitas vezes estão inseridos em gangs, onde há uma enorme solidariedade, onde há uma liderança carismática. A escola tem que dar a esses jovens mais sociedade, mais regras de vida em comum, mais regras do diálogo, de vida em sociedade. A

escola deve ser mais crítica a essa comunitarização. Isso se faz com a escola como sociedade e não como comunidade.

Meirieu reforça, assim, a ideia de Emmanuel Lévinas, filósofo humanista francês, de que é função da escola agir contra a evidência egocêntrica (comunitária) e dar lugar à abertura possível à alteridade (societária), salientando:

«É, enfim, por este motivo que é preciso que as *instituições* nos empurrem para fora de nós mesmos, nos obriguem a reerguer a cabeça, a olhar para mais longe do que os nossos interesses imediatos: para não estarmos fechados no nosso egocentrismo sem, por essa razão, renunciarmos o nosso ego. Visto que é precisamente esse o projecto de todas as instituições: permitir aos sujeitos que existam no mundo, que encontrem um lugar sem tomarem conta dos lugares todos, que vivam em conjunto de outra maneira que não a selvajaria das paixões que se confrontam.» (2006b: 24)

E, citando Hans Jonas, filósofo alemão, apela ao «princípio da responsabilidade» (2005b: 26, 2006b: 26).¹⁸ Outra das finalidades da escola, intimamente dependente da que acabamos de descrever, é, segundo Meirieu, *educar as crianças para que estas possam participar na vida democrática*. As consequências deste imperativo podem desdobrar-se em quatro diferentes registos: um registo antropológico, um registo político, um registo didáctico e um registo pedagógico.

Autoridade de submissão vs autoridade de adesão

No *plano antropológico*, a Escola deve permitir a descoberta de três proibições fundamentais, se quiser prevenir que a sociedade mergulhe no caos: a proibição do incesto, a proibição da violência e a proibição de fazer mal a outrem.¹⁹ A compreensão destas definições remete-nos para um outro conceito, tão pertinente e tão actual: a autoridade da escola.

¹⁸Sentido do «Princípio da responsabilidade» definido por Hans Jonas: «Age de forma a que os efeitos da tua acção sejam compatíveis com a permanência de uma vida autenticamente humana na terra.» [...] «não comprometas as condições para a sobrevivência indefinida da humanidade da terra.» (1993: 30-31)

¹⁹ Meirieu define do seguinte modo cada uma destas proibições: «*A proibição do incesto* é uma “Escola aberta” onde a relação entre os seres não são cristalizadas, onde as identificações inevitáveis aos modelos adultos podem ser compreendidas e superadas, onde a autoridade não emana jamais da chantagem sentimental, onde os grupos podem organizar-se em torno de tarefas e objectivos comuns, independentemente dos vínculos comunitários». [...] «*A proibição da violência* é uma “Escola da suspensão,” onde se aprende a não se precipitar contra o outro quando ele não concorda connosco, a não tentar calá-lo ou suprimi-lo, é uma Escola onde se

Segundo o autor, a autoridade da escola não precisa de ser restaurada, porque nunca foi diminuída. Mesmo depois de Maio de 68, as sanções da instituição escolar não cessaram de aumentar. «Aquilo que está verdadeiramente em jogo não é restaurar a autoridade, mas torná-la legítima aos olhos daqueles que estão sujeitos a ela, não só a fim de que a aceitem mas também de que a respeitem.»

A passagem de uma autoridade de submissão para uma autoridade de adesão só será possível através de uma «educação para a democracia». Nesta, as crianças são progressivamente implicadas em actividades nas quais as regras de comportamento não lhes são impostas como sendo um capricho dos adultos, mas que encarnam as próprias condições de sucesso do projecto colectivo: as regras não existem nem para agradar nem para desagradar a alguém, mas para tornar possível aquilo que devemos fazer em conjunto. Se o professor, em contrapartida, encarar a sua autoridade como um poder arbitrário, ou seja, se tentar agradar a uns e sancionar outros, coloca, sem que o saiba, a criança na posição de menino-rei, um reizinho que pode obter tudo a partir do momento em que é o mais forte, no dizer do autor, «um pequeno tirano em vista.» (2006b: 29)

Mas, ainda, segundo o autor, os nossos jovens não recusam todas as formas de autoridade. Normalmente, contestam as formas tradicionais, familiares, escolares administrativas, policiais ou jurídicas dessa autoridade, mas, por outro lado, submetem-se, de boa vontade, a uma autoridade que lhes prometa qualquer coisa em troca da sua obediência. A autoridade que se pretende exercer nas escolas não tem como finalidade saciar um desejo de poder pela parte de quem a pratica, mas, sobretudo deve ser encarada como o afirmar de valores, numa tentativa de ajudar os nossos jovens a livrarem-se de qualquer espécie de tirania (2006b: 296). Isto só será possível se fizermos uma «aliança para o melhor», com eles e não contra eles (2006b: 299).

Já *no plano político*, o imperativo categórico da instituição escolar é garantir a própria existência da *polis*, construir o “continente” onde os indivíduos e os grupos possam reconhecer-se como parceiros de uma aventura comum, como parte integrante de um colectivo solidário (2005b: 28).

adquirem os rituais necessários para que cada um tenha um lugar e, nesse lugar, possa relacionar-se de maneira construtiva com o outro.» [...] «*A proibição de prejudicar* é a Escola do respeito, respeito aos seres e às coisas, respeito aos locais e ao material, respeito aos bens pessoais e colectivos sem os quais não é necessário nenhum trabalho colectivo.» (2005b: 28, 2006b: 27).

Assim, o desafio que se coloca, actualmente, à escola e ao educador, *plano didáctico*, é de trabalhar no advento de uma sociedade em que os sujeitos/cidadãos possam compreender o mundo à sua volta, e isso só é possível através do acesso aos conhecimentos/saberes, participar em conjunto na definição do interesse colectivo e decretar a lei comum. Trata-se, pois, de construir o «colectivo reflectido», que não evitará, certamente, os tateamentos, ou seja, as errâncias, mas que sustentará à distância as tentações de se enfeudar nos caprichos de um homem ou de um grupo, constantemente tentados a curvar-se sobre si mesmos (2005b: 29).

Finalmente, no *plano pedagógico*, a escola da democracia é aquela que consegue ao mesmo tempo «domesticar» e «emancipar». Para o autor, eis a aventura colectiva da democracia na sua radicalidade absoluta: a destituição de qualquer forma de egocentrismo e isto só será possível através da passagem do «mundo-objecto» para o «mundo-projecto» (2006b: 33). Esta inversão só será possível, segundo o autor, a partir do momento em que vai orientar toda a actividade educativa, ou seja, inspirar tanto os pais e professores como todos aqueles que de uma maneira ou de outra assumem como missão fazer emergir a humanidade no homem numa cultura de colaboração.

Relativamente a esta cultura de colaboração e de envolvimento entre todos os intervenientes educativos, mais concretamente entre os professores, Loureiro (2000: 28-38) afirma:

«O desenvolvimento das culturas de colaboração, permite reduzir as incertezas dos professores, expurgar o isolamento e o individualismo das nossas escolas, sem pôr em perigo a individualidade e a criatividade discordante, capaz de desafiar os pressupostos administrativos e construir uma força de mudança. A colaboração apresenta-se como uma solução organizacional para os problemas das escolas e da mudança, como uma solução flexível para as mudanças rápidas, que se traduz uma maior capacidade de respostas e de produtividade. A colaboração nas tomadas de decisão e na solução de problemas, será uma pedra angular, tanto na escola como das organizações pós-modernas.» (op. cit.: 34)

Logo, os professores, independentemente da disciplina que leccionam, deveriam, por um lado, envolver-se nesta cultura de colaboração e, por outro, fazer um esforço para integrar uma perspectiva intercultural na escola e nas suas aulas, a fim de, segundo o nosso autor, *função dos educadores*, fazer emergir a humanidade no homem (2006b: 34). Assim, aprender a identificar e a respeitar a cultura e a identidade de cada sujeito dentro da organização escola

é uma condição necessária para que as potencialidades de cada um possam desabrochar. O caminho é o da cultura da afirmação da diversidade. O fim será uma sociedade baseada na cidadania e um mundo mais humano.

3.2.2 - Função e formação dos educadores

*«Ser professor é assumir sempre a apresentação dos saberes
e, ao mesmo tempo,
o acompanhamento da sua apropriação.»*

Meirieu, 2005a: 21

Sem pretendermos ser exaustivos, é chegado o momento de nos questionarmos acerca do ofício de ensinar: ser professor como e porquê.

Na verdade, como temos vindo a fazer referência, estamos a viver um momento determinante na história da educação, o mundo e o contexto em que os professores realizam o seu trabalho estão a sofrer alterações profundas, a composição demográfica do ensino está, por sua vez, a mudar de forma dramática. A nossa experiência de docente mostra-nos, quotidianamente, que uma grande parte de professores, nossos colegas, alguns por terem entrado na profissão há cerca de três décadas atrás, outros por outros motivos, está a reformar-se e o ensino está a tornar-se uma profissão de jovens.

Meirieu reconhece que a função de educar não é tarefa fácil. Na sua obra *Lettre à un jeune professeur* (2005a), o autor denomina-a de «complexidade da coisa educativa», isto porque mesmo supondo que tudo esteja esclarecido, tanto nos conteúdos a ensinar como nas múltiplas funções impostas pela instituição, e todos nós sabemos que cada vez mais é facultado ao professor responsabilidades que outrora pertenciam a administrativos, por exemplo, há «um algo», uma «dimensão oculta», ao mesmo tempo pessoal e universal, que toca o próprio âmago do projecto de ensinar.

Para o autor, não há nada de condenável em procurar sobreviver da melhor forma possível a este empreendimento. Propõe, mesmo, àqueles que optaram pelo ofício de ensinar, o provimento de um «kit de sobrevivência», para fazer face, não só aos problemas de disciplina como também para construir para si mesmo convicções sobre os perigos de mercantilismo da

escola e recolher, aqui e ali, as informações necessárias para a gestão das suas carreiras. Deste modo, o autor apela à busca incessante, de «alguma coisa» que dê sentido ao projecto de ensinar.

Para o autor, ser professor é, para além de todas as habilidades a pôr em prática, uma maneira particular de ser e de olhar o mundo; uma maneira de se situar, de imediato, num projecto de transmissão que o leva a considerar as crianças e os saberes de um modo original. A sua principal função é ensinar e fá-lo, ao mesmo tempo, com paixão, no dizer do autor:

«[...] como que para participar, na sua transmissão, do próprio movimento pelo qual esses saberes emergiram na história dos homens. E sempre com uma seriedade imperturbável: como se carregasse o futuro a tiracolo e tivesse sempre em mente que a instrução das crianças não tolera futilidade.» (2005a: 13)

Assim, ser professor é reconstruir quotidianamente um projecto, uma identidade profissional irreduzível à soma de tarefas que lhe são confiadas, é perseguir um «acontecimento pedagógico». Um «acontecimento pedagógico» que não se conhece, mas que mesmo assim sabemos reconhecer. Para o autor, esse momento é, literalmente, extraordinário, na medida em que, quando contra todas as formas de fatalidade, e apesar de todas as dificuldades objectivas da tarefa, a *transmissão advém na sala de aula*. Ou seja, os alunos aprendem, compreendem, progridem, mesmo quando mais ninguém esperava por isso. O professor acaba conseguindo o que nem mesmo as preparações mais sofisticadas poderiam suportar. Entusiasma-se. A situação escapa ao controle, e, ao mesmo tempo, o saber passa a ocupar completamente as palavras que trocamos. O professor passa então a sentir tanta alegria em ensinar quanto o aluno em aprender, o esforço de um induz infalivelmente ao esforço do outro e o êxito comum dá à sua presença na sala de aula uma espécie de evidência que afasta de um golpe todos os fardos quotidianos e todos os problemas institucionais. Melhor dizendo, o acontecimento pedagógico existe, é palpável, está presente entre o professor e o aluno: a harmonia se produz espontaneamente, há um acordo entre as partes e a transmissão se realiza. E o ofício de ensinar passa, por sua vez, a ter sentido.

Ora, uma vez encontrado o sentido desta nobre profissão, seria, a nosso ver, importante perceber o que realmente nos faz optar por ela. O nosso autor tem, também, a este propósito, algo a dizer e que nos faz reflectir sobre a nossa própria experiência. Contrariamente a Jules

Ferry,²⁰ a quem era atribuída a ideia de que «alguém se torna professor de educação infantil e do primeiro ciclo porque gosta das crianças e professor de matemática porque gosta de matemática», Philippe Meirieu considera que «não temos de escolher entre o amor aos alunos e o amor aos saberes» (2005a: 17), uma vez que em todos os ciclos, os conteúdos são rigorosos e os professores devem ter competência pedagógica. A questão não se baseia, apenas, nesta dicotomia de um ofício «centrado no aluno» ou «centrado nos saberes», porque, em todos os casos, «o professor deve possibilitar a cada aluno confrontar-se com um saber que o ultrapassa e, ao mesmo tempo, fornece-lhe a ajuda necessária para se aproximar dele; e deve solicitar o comprometimento da pessoa e, simultaneamente, colocar à sua disposição os recursos sem os quais não poderá ter êxito nas suas aprendizagens.» (2005a: 19)

Por outras palavras, ensinar é organizar o confronto com os saberes e ajudar os alunos a apropriarem-se deles, mas acompanhando-os sempre nessa apropriação. Onde quer que ensine e qualquer que seja o seu público, todo o professor ensina qualquer coisa a alguém e é nesta difícil associação entre objectos de saber e sujeitos que devem apropriar-se deles que todo o professor trabalha. É por isso que, segundo o autor, um professor não é um «simples» conhecedor, nem um «simples» psicológico. Não é tampouco uma «simples» justaposição de ambos. É sim outra coisa. É alguém diferente. Alguém que tem o seu próprio *projecto*.

António Nóvoa,²¹ acerca deste dilema «Escola centrada no aluno ou na aprendizagem?», defende, clara e peremptoriamente, uma escola centrada na aprendizagem dos alunos. A escola centrada na aprendizagem tem, em seu entender, a fim de evitar a exclusão, de ter em consideração três coisas fundamentais: definir, a exemplo do que aconteceu em França, um patamar comum de conhecimentos e isso é possível através do compromisso ético dos professores, ou seja se os professores mudarem as suas práticas e a sua identidade; avaliar os resultados escolares em que o professor dá a melhor atenção aos seus alunos através de mecanismos de diferenciação pedagógica, como por exemplo o trabalho de cooperação entre os mesmos, e, finalmente, apresentar-se como um lugar onde os alunos aprendem a estudar e a trabalhar, a trabalhar autonomamente, em grupo, em cooperação, porque na sala de aula, o professor deverá ser antes de mais um organizador das diversas situações de aprendizagem.

²⁰Ex-Primeiro Ministro francês.

²¹«Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo», palestra de António Nóvoa, em São Paulo, em Outubro de 2006, in http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf

Para este pedagogo português, é central dispormos dessas ferramentas, principalmente quando se discute a importância da aprendizagem por toda a vida.

Para que ensinamos então? Philippe Meirieu afirma que ensinamos, antes de tudo, para que outros vivam a alegria das nossas próprias descobertas (2005a: 23). E, cabe, também, a nós professores possibilitar aos nossos alunos que vivam o acontecimento criador que nós vivemos (2005a: 25).

Tal como o autor, acreditamos que a nossa opção pela docência teve, na sua origem, aquele toque, a voz de um ou de outro professor que ainda ressoa em nós. Tal como Robinson Crusoe, que só aprende graças à mediação dos objectos que recolhe nos destroços do navio, e nenhuma «criança selvagem», privada por muito tempo da presença de homens ao seu lado, poderá tornar-se adulta um dia, precisamos ser introduzidos no mundo e acompanhados em direcção ao acontecimento. Assim, seremos para sempre tributários daquele ou daquela que, ao lado das aprendizagens mecânicas ou de rotina, nos ajudou a distingui-las do que significa verdadeiramente aprender. E cabe a nós, agora, por um lado, possibilitar a outros, aos nossos alunos, que vivam a alegria do acontecimento criador que nós próprios vivemos e, por outro, mostrarmo-nos dignos daquele ou daquela que um dia nos ensinou fazendo acontecer um «acontecimento pedagógico total.»

Para Daniel Hameline (1977: 167-180), este acontecimento torna-se cada vez mais raro e alerta àqueles e àquelas que ainda sonham que a classe se torne uma verdadeira festa do saber, uma celebração consentida da inteligência das coisas, um grupo de descoberta alegre e espontâneo, «a festa não é mais aqui». Na verdade, verificamos, com alguma decepção, que para uma grande maioria dos nossos alunos nunca mais há festa na escola, justamente porque ela acontece quando não há aulas.

E, uma vez mais, a par das exigências administrativas, com as quais nos deparamos quotidianamente, eis-nos insatisfeitos, esperando em vão, ano após ano, ter diante de nós a «classe ideal», os «alunos ideais», para podermos reviver com eles a cena primitiva que esteve na origem da nossa escolha profissional. Reiteramos, uma vez mais, tal como o autor repetidamente o faz, que assuntos meramente administrativos não estariam na escolha da nossa profissão, contudo apela a que se reinstale a unidade entre o pedagógico e o

administrativo, sempre através de um trabalho em equipa e tendo em consideração dois domínios importantes: a interdisciplinaridade e o acompanhamento dos alunos.²²

De modo a que o «acontecimento pedagógico» se torne acessível a todos, Philippe Meirieu defende a institucionalização do mesmo. Ou seja, o nosso autor apela à aposta em novas práticas pedagógicas, salientando as reinventadas nos anos 1980-90, como o «trabalho autónomo» em pequenos grupos, a «pedagogia diferenciada», a «pedagogia de projecto», entre outras. Devidamente conhecedor e inspirado, como já tivemos oportunidade de fazer referência, nas linhas orientadoras dos mais diversos pedagogos, de Pestalozzi a Makarenko, de Maria de Montessori a Fernando Oury, de Claparède a Hameline, entre tantos outros, é, para ele, importante tornar possível a emergência de uma verdadeira democracia humanista «dando a todos os alunos os meios de compreender o mundo e de ocupar um lugar nele.» (2005a: 32)

No capítulo catorze da sua obra *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie* (1991), Meirieu apresenta a sua resolução, fortemente fundada em valores humanistas, expondo duas concepções opostas, «dos à dos», que apresentam erros simétricos. Para o autor, «a exigência educativa recusa ao mesmo tempo o *universalismo dogmático* e o *relativismo pragmático*». O primeiro, ao colocar um universal *a priori*, lembra a tirania, o segundo, negando todo o universal abre passagem à lei da selva. Tal como o autor, partilhamos as teses de Habermas: o universal constrói-se através da ética da comunicação. Torna-se, pois, necessário dar espaço à confrontação, à inter-argumentação, onde a linguagem e a compreensão desempenham um papel fundamental. Só assim se poderá fundar uma sociedade democrática (op. cit.: 73-79).

A grande finalidade da opção de educar consiste, precisamente, em fazer tudo para que o outro aprenda e comunicar-lhe a convicção do possível sem esperar, para tanto, uma atitude de submissão e, ainda menos, uma reciprocidade negociável.

Apesar de o professor desempenhar um papel fundamental, através de uma «pedagogia do contrato», para Meirieu, «por mais negociável que seja o contrato, mais inventivo para articular as experiências exteriores do sujeito, as suas motivações do momento e as do

²²<http://education.devenir.free.fr/MeirieuLJP.htm>

educador, ele continua a ser fundamentalmente dissimétrico.» O professor *expert*, ao fazer-se *ex-par*, e não *ex-pai*, reconhece, por um lado, a sua similitude de ser humano e, por outro, a sua diferença de saber em relação ao aluno (op. cit.: 105-110). É interessante verificar que há, ao longo de toda a sua obra singular, de uma forma muito particular, um «ressurgir renovado», em torno da figura e do papel do professor.

Nesta obra, Meirieu insiste, ainda, na complementaridade do princípio da educabilidade e do princípio de liberdade na educação. Ora, para que isso aconteça, é necessário, desde logo, a consciência de uma urgente mudança de método. Embora reconhecendo alguns aspectos positivos do «método experimental» em educação, nomeadamente quando se pretende atingir uma certa homogeneidade, aquando da formação de professores, porque se apresenta como «princípio constitutivo» de toda a pesquisa em educação, para Meirieu, o experimentalismo continua sendo, em matéria pedagógica, um sonho assustador, na medida em que é, na realidade, um perigoso sintoma de um projecto demiúrgico de contróle absoluto da situação pedagógica:

«[...] terrivelmente inquietante pelo papel que atribui ao aluno e ao professor nos dispositivos que concebe. Ele decorre simplesmente da vontade de erradicar o próprio processo educativo, com o que ele contém necessariamente de aleatório, de aventura, de imprevisto, de prática colectivamente regulada e de emergência progressiva de liberdades que são descobertas. Assim, concebido, totemizado, promulgado à categoria de “único método científico aceitável”, pretendendo nivelar tudo e esperando explicar tudo, o experimentalismo não é um método entre outros que pudesse contribuir para a pesquisa em educação, mas é a própria negação em educação. O postulado da reprodutibilidade de situações pedagógicas não significa outra coisa, na verdade, senão a confusão entre a educação dos homens e a fabricação de coisas, a negação de facto do contracto educativo.»
(1995: 29)

Ainda segundo o nosso autor, falta-nos inventar uma pedagogia social para escaparmos ao modelo das derivas do modelo mercantil. Escapar ao culto da disposição dos objectos que só remete para o capricho individual e para o fascínio daquilo que brilha, que é «novo» ou constitui um «bom negócio» (2006b: 35). A televisão, os jogos de vídeo, os filmes, as revistas pornográficas e, diríamos nós, a Internet, sideram-nos. É, pois, da nossa responsabilidade fazer face a um mundo que sidera, fascina, aterroriza, paralisa qualquer vontade. Cabe-nos restaurar a distância, a interrogação, a interpelação, o debate, (2006b: 37) o «pensar por eles próprios», como diria Kant. Qualquer que seja a «forma de pensar», esta seria o princípio de acção essencial para o educador que deve ensinar às crianças a questionarem-se perante o

mundo. Que sentidos, que valores e que consequências estarão por detrás de determinadas atitudes, por mais banais que possam parecer? Para o autor, todas as interrogações educativas são possíveis, da mais trivial à mais exigente e, em nosso entender, é a partir deste questionamento que o homem exerce o seu poder. Não reflectir e não decidir é deixar decidir. E decidir livremente é antecipar, é interrogar-se sobre diferentes escolhas, é permitir a passagem um «mundo-objecto» para um «mundo-projecto» (2006b: 44).

Perante a nostalgia do passado, ou seja, do paraíso perdido, os educadores têm aqui novamente uma grande responsabilidade: restaurar o possível. Fazer existir uma margem de manobra, ainda que ténue, entre a utopia da perfeição e o desespero do realismo. Assinalar e indicar algumas alavancas. Ensinar às gerações mais novas como fabricá-las. Ensinar-lhes que, se o mundo não é um brinquedo, nas mãos delas, não é por isso que deixam de ter liberdade – até ao último momento – de o tornar mais habitável ou solidário (2006b: 45).

É, ainda, nossa função (de educadores) lutar ininterruptamente junto dos decisores e dos políticos a todos os níveis, para que apelos a projectos possam relançar a mobilidade social, para que grupos heterogéneos, associando pessoas de meios, de sensibilidades e de idades diferentes possam comprometer-se em actividades nas quais cada qual possa encontrar o seu lugar (2006b: 39).

Para o autor, os homens e mulheres só poderão viver em harmonia se tiverem um projecto comum. Um projecto no qual cada um possa investir e que fará prevalecer a lei colectiva sobre os caprichos individuais (2006b: 48). E apela aos pais, aos professores, aos educadores e, mais amplamente, a todos aqueles que têm a seu cargo fazer crescer as crianças que «façam em conjunto...façam com... Carreguem uma tarefa comum na qual possam permitir que cada um ocupe o seu lugar. Não, certamente, um lugar definitivo, no qual fique encerrado, mas um lugar que, para um projecto definido e num tempo limitado, seja oficializado, sacralizado. Um papel no qual cada um possa ser útil e notado. Depois esforce-se, noutros projectos, de forma a permitir-lhe experimentar outros papéis para explorar outros horizontes. Mas, de cada vez, faça de modo a que se implique e se coloque em jogo: aprenderá, assim, simultaneamente, a exercer legitimamente a sua autoridade e a respeitar a autoridade legítima.» E mais afirma: «[...] é pela mediação da tarefa comum, que os homens encontram o seu lugar no mundo. Aprendem a respeitar-se e a respeitar.» (2006b: 49)

Perante o exposto, somos levados a afirmar que Meirieu é um homem que assume a complexidade da actividade educativa: educar não é, pois, recusar qualquer forma de expressão violenta na criança, aliás nenhuma criança pode crescer sem se enervar. Educar é ensinar, no quotidiano, a difícil distinção entre a violência reversível - aquela que não coloca nada nem ninguém em perigo - e a violência que produz efeitos irremediáveis, porque estraga os homens ou o mundo e que, aí, não se pode voltar atrás. Educar é compreender a temporalidade. Uma outra forma de nomear a responsabilidade (2006b: 74). Educar é mais suspender do que proibir. É mais ajudar a esperar do que obrigar a renunciar, porque ajudar a esperar permite compreender. E obrigar a renunciar só engendra amargura e espírito de vingança. Consciente da dificuldade de pôr em prática esta pedagogia, a «pedagogia do adiamento», o nosso autor garante que a solução está na promessa encarnada pelo próprio adulto. Ou seja,

«[...] as nossas crianças precisam de adultos (pais e educadores) que não só aceitem as frustrações inevitáveis de actividades ingratas, mas que também saibam exprimir as alegrias às quais elas conduzem.» (2006b: 91-92)

É, pois, da nossa responsabilidade fazer face a um mundo que sidera, fascina, aterroriza, paralisa qualquer vontade. Cabe-nos restaurar a distância, a interrogação, a interpelação, o debate, (2006b: 37) o «pensar por eles próprios», como diria Kant. Qualquer que seja a «forma de pensar», esta seria o princípio de acção essencial para o educador que deve ensinar às crianças a questionarem-se perante o mundo. Que sentidos, que valores e que consequências estarão por detrás de determinadas atitudes, por mais banais que possam parecer? Para o autor, todas as interrogações educativas são possíveis, da mais trivial à mais exigente e, em nosso entender, é a partir deste questionamento que o homem exerce o seu poder. Não reflectir e não decidir é deixar decidir. E decidir livremente é antecipar, é interrogar-se sobre diferentes escolhas, é permitir a passagem um «mundo-objecto» para um «mundo-projecto» (2006b: 44).

É fazer compreender a importância das regras que valem para todos sem proibir cada um de se fazer ouvir e de encontrar o seu caminho. É a esta tarefa que são chamados todos os educadores e à qual devem ser associados os pais (2006b: 316).

Se até ao presente colocámos a tónica do nosso ofício na formação dos nossos alunos, parece-nos ser oportuno reflectir sobre a importância da nossa própria formação.

Muitas são as vozes que reclamam, actualmente, uma formação meramente teórica e advogam uma formação docente mais centrada nas práticas e na análise das mesmas. A formação do professor é, na verdade, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, havendo, assim, um défice de práticas, de reflectir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer.

Philippe Meirieu (1995) reconhece que há várias razões para que o conhecimento teórico das preposições pedagógicas de pedagogos como, por exemplo, Korzác (Meirieu, 2001c), Montessori (1949), Freinet (Meirieu, 2001a) ou Oury (Meirieu, 2001b), não são suficientes para introduzir o professor em formação em práticas novas, apropriadas ao estatuto do projecto de educar e implementadas de maneira pertinente e obstinada. Isto porque, assinala, «o carácter singular de toda a situação educativa impede uma transferência automática e compromete as apropriações que nunca se sabe se seremos capazes de pôr em prática.» (1995: 266). Sendo a pedagogia um trabalho, por natureza, sobre situações particulares e que existe apenas a ciência do geral, o pedagogo engana-se quando imagina poder aplicar com sucesso uma solução já experimentada com êxito por outros. Meirieu apresenta, então, como competências profissionais do professor, as seguintes:

«[...] a capacidade de explicar os enunciados, de gerir as situações de conflito em sala de aula, de construir uma situação-problema, de organizar um trabalho em grupo ou uma sequência de pedagogia diferenciada, de avaliar o trabalho dos seus alunos e de participar na elaboração de um projecto de estabelecimento.» (1995: 267)

Estas e, por conseguinte, a sua formação, só têm sentido se inscritas numa intenção fundamental, se articuladas com aquilo a que o nosso pedagogo chama de «momento pedagógico». Como a educação está inserida na irreversibilidade do tempo e na singularidade das situações individuais, a pedagogia está condenada a essa «insustentável leveza», assim como o pedagogo a avançar no vazio, a assumir irremediavelmente o risco e a incerteza.

Consciente desta impossibilidade de encontrar soluções, Meirieu apela à capacidade de se captar a «ocasião». Apesar de não desprezar toda a propedêutica aquando do trabalho pedagógico, a mesma de nada serve se não houver a decisão de «passar ao acto», de dar o tal «salto no vazio». Meirieu apresenta, assim, a pedagogia como a «arte de fazer», mas fazendo com a convicção de que «no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois

apenas ele pode decidir o seu destino e é esta, na verdade, a finalidade de toda a educação.» (1995: 267)

Para Meirieu (1991: 173-177), é a ordem ética que faz a diferença no trabalho pedagógico. Na sua opinião, nada garante que a determinação/formação de um educador torne possível e emergência do sujeito: eis, para ele, o grande paradoxo da formação. Na realidade, o desafio que aqui se apresenta, por sua vez, não é diferente do próprio desafio educativo. Se as escolhas éticas do educador fossem determinadas pelo processo de formação, o projecto de educar colocar-se-ia em contradição com o próprio, abolindo naquele que educa a liberdade que se pretende suscitar naquele que é educado.

Para o nosso autor, «é preciso reivindicar, ao mesmo tempo, para o educador a liberdade radical das suas escolhas éticas e, para exercer o projecto de educar de forma aleatório e derrisória, imaginar que existem métodos que, em formação, são susceptíveis, não de constranger mas de favorecer estas escolhas.» (1991: 174)

Leal (2008), um grande estudioso da obra de Meirieu,²³ identifica, a partir de duas obras do autor, *Enseigner, scénario pour un métier nouveau* (1989) e *La pédagogie entre le dire et le faire* (1995), um modelo de formação de professores. Apercebe-se, pela distância que separa estas duas obras, de um sujeito ocupado em compreender a importância de formar professores segundo os princípios da educação republicana. Meirieu vai considerar, por várias vezes, que o projecto da escola pública seria insuficiente se os professores não fossem formados para os problemas da pedagogia, das aprendizagens e dos saberes pedagógicos. A seu ver e em linhas gerais, esta formação desenvolve três dimensões: cognitiva, pedagógica e histórica. Refere, ainda, que a formação de professores é um tema que permite ao professor Meirieu, por um lado, explicar melhor o seu conceito de pedagogia e, por outro lado, esta formação deve responder aos imperativos de escola, que se traduzem nos seguintes objectivos: linguísticos, culturais, tecnológicos e de socialização.

Verificamos que na sua obra *Des enfants et des hommes* (1999a), Meirieu atribui um papel importante à literatura como contributo na formação docente. Brayner (2005: 64), na análise

²³Armando Leal publicou, sobre a formação de professores, os artigos: «Un modelo de formación de los profesores en la obra y pensamiento pedagógico de Philippe Meirieu», Abril-Junho 2005, N.º 29, Año 9, pp. 145-158 e «Philippe Meirieu la formación profesional de los profesores: un aporte desde el juicio pedagógico», Novembro-Dezembro, N.º 39, Año 11, pp. 585-593, na revista venezuelana *Educere*, Universidad de los Andes.

que faz sobre esta obra de Meirieu e a de Jorge Larrosa, questiona-se, tal como o fizemos, sobre «o que se “esconde” por trás desse desejo de apelar para a literatura como meio de formação?». Segundo este autor, embora com olhares diferentes, Meirieu e Larrosa pactuam da mesma crença no poder formador e regenerador da literatura, mesmo que divirjam em pontos fundamentais.

Logo no início do livro, o nosso autor assinala as deficiências das chamadas «ciências da educação»:

«Só existe ciência do geral: as ciências da educação estão condenadas a trabalhar sobre vastos conjuntos, a tentar estabelecer regras gerais, tanto sobre o plano das aprendizagens cognitivas como sobre os das condições psicológicas do sucesso escolar. Elas estão em busca de invariantes e de correlações, recolhem-se prudentemente nas descrições e nas análises dos discursos ou das experiências já realizadas e de quem elas se esforçam para tornar uma certa distância. Saudável preocupação científica, mas que distancia, inevitavelmente, as tensões vivas que animam os homens.» (op. cit.: 11)

Para o nosso pedagogo, é através do diálogo (interior e entre subjectividades diferentes) proporcionado pela literatura, que o leitor pode atingir a universalidade da educação. Ou seja:

«[...] como todos os ofícios humanos, o ofício da educação [...] não é redutível ao conjunto de competências para exercê-lo. Educar supõe uma “arte de fazer”. E mais adiante, nos seus “vazios”, o texto literário permite ao leitor falar de si mesmo, dialogar com outros homens, num movimento que é já uma forma de universalidade, à qual deve chegar toda a educação que não se limite a “fabricar” algo.»²⁴ (op. cit.: 18)

Se destacamos até o momento a pedagogização da literatura, compreende-se a intenção do autor de incorporar a literatura na formação do educador para que o pedagógico não caia deliberada ou ingenuamente nas malhas de uma ordem dominada pela razão instrumental ou à unidimensionalidade da educação.

Podemos, então distinguir, perante o texto literário, dois tipos de leitores: o leitor ficcional normal e o leitor que se pretende formar a partir do texto literário para exercer a sua

²⁴A propósito da educação como «fabricação», Philippe Meirieu, na sua obra *Frankenstein pédagogue* (1996a), questiona esta representação da educação como projecto de *maîtrise* do outro, de controlo total do seu destino, e mostra que uma tal perspectiva conduz de imediato ao fracasso e à morte. Afirma que o pedagogo deve renunciar ao desenho de «fabricar o outro» e apropriar-se das condições que o permita *se faire œuvre de lui même*. Nesta obra, várias propostas são avançadas, tornando-se, assim, um verdadeiro «*petit traité de pédagogie*».

actividade profissional/pedagógica. Se, por um lado, a obra literária aparece, com uma função-meio: «permitir aos outros o “crescer” com as experiências relatadas por alguns autores», por outro, tem necessidade de ser tratada no interior de uma estética de recepção. Meirieu condensa a sua teoria da técnica de recepção dos textos literários com vista formativa, do seguinte modo:

«Sua eficácia formadora é, no entanto, ligada à distância que eles entretêm com o leitor: muito próximos dele, correm o risco de suscitar processos de identificação que tornarão difícil a distância crítica; muito exóticos, eles correm o risco de serem rejeitados, considerados como radicalmente estranhos aos problemas encontrados quotidianamente, e, finalmente recusados. [...] Só existe formação se um conflito “sociocognitivo”²⁵ entra em jogo.» (op. cit.: 16)

Em suma, Meirieu defende o estudo pedagógico dos textos literários como exercício essencial na formação dos educadores, sejam eles professores ou encarregados de educação.

No que a nós diz respeito, enquanto leitores, em situação de formação, da sua literatura pedagógica, sentimos muita dificuldade na compreensão do seu pensamento.

Tal como Leal (2008: 398), a fim de o apreender da melhor maneira, tivemos de reler várias vezes os seus escritos e, sempre que possível, complementámos a nossa interpretação com a de outros leitores em formação. Esta leitura impunha-nos a necessidade de encontrar uma certa técnica. Era nossa preocupação e questionávamo-nos, permanentemente, sobre como devíamos sublinhar os aspectos mais importantes sem negligenciar, ao mesmo tempo, os pormenores. A escolha não foi fácil. A pluralidade de conceitos, a soma importante de noções e a sua narração tornaram-se, também para nós, um verdadeiro enigma. A forma como o autor tece o real com o ideal, tornou-se para nós o ponto mais difícil. Todo este trabalho hermenêutico foi, para nós, na verdade, um verdadeiro desafio e estamos conscientes de que, se recomeçassemos este percurso, outras aquisições e leituras, ou seja, o diálogo com o autor seria diferente.

²⁵Esta noção aparece noutras obras do autor relacionadas com os textos literários como «a aprendizagem ao pensamento reflexivo» (1996b, 2000a).

3.2.3 - Relação escola-família

«Mandá-la-emos para a escola e faremos projectos maravilhosos para ela e, contudo, só ela poderá decidir qual será a sua vida.»

Meirieu, 2006b: 55

A breve reflexão que se pretende expor sobre a ligação família-escola, aos olhos do nosso autor, incidirá, essencialmente, sobre, num primeiro momento, a família como agente socializador primário, e, posteriormente, a sua relação com a escola instituição, trabalhos de casa e avaliação.

A família, como sabemos, é um dos grupos primários e naturais da nossa sociedade, nos quais o ser humano vive e consegue se desenvolver. Na interacção familiar, que é prévia e social, configura-se bem precocemente a personalidade, determinando-se aí as características sociais, éticas, morais e cívicas dos integrantes da comunidade adulta.

Para Meirieu (2006b: 55), o nascimento de uma criança e a sua integração no ambiente familiar constitui um milagre: por um lado, porque a criança foi concebida pelos seus progenitores e não fabricada e, por outro lado, porque as suas características, embora se assemelhem a alguns dos traços dos mesmos, escapam a todas as previsões formais e cujo futuro não se encontra escrito em parte alguma.

A família desempenha, na verdade, uma função muito importante e de responsabilização no desenvolvimento global da criança, contudo o nosso autor relativiza/problematiza o seu misterioso papel:

«[...] somos responsáveis - totalmente responsáveis pela educação que damos aos nossos filhos e, no entanto, em última instância são eles que decidem a sua vida, eles que são, de facto, os únicos responsáveis por ela. A sorte deles depende estreitamente de nós... e simultaneamente estreitamente deles. Os pais nunca podem descartar-se daquilo que em que os filhos se tornam... e estes últimos não podem nem imputar nem os seus insucessos aos pais nem pretender que se fizeram sozinhos a si próprios.» (2006b: 55)

Sendo a família uma instituição expressamente afectiva e estando em plena mutação, ou não estivesse integrada numa sociedade em constante mudança, apesar dos seus papéis estarem claramente definidos, acaba-se muitas vezes errando no cuidado que se tem com as

crianças. Erra-se, por exemplo, segundo o autor, quando se passa «todo o tempo a fazer a corte ao filho», quando se sacrifica o dia todo, «todos os seus centros de interesse e o dos seus amigos para se colocar em permanência à escuta beata do filho ou da filha», enfim, quando «se lhe atribui o lugar de menino-rei». Para o nosso autor, entre a criança desamparada e o menino-rei, deve-se atribuir-lhe um lugar onde a sua palavra seja reconhecida enquanto tal e ouvida e aconselha os pais a «nunca ceder sem que para isso se ignore. Não se deixar prender pelo seu próprio delírio a ponto de já nem ouvir a palavra da criança... Sem que, para isso, se deixe a criança impor sempre a sua própria palavra e se afunde assim no seu delírio.» (2006b: 60)

Relativamente ao papel que a criança desempenha no seio familiar, o nosso autor considera que o menino-rei continua no comando. Isto acontece não porque os pais, sob o jugo do «pensamento de 68», terão abdicado da autoridade tradicional dos seus antepassados. Os dados de que dispõe, permitem-lhe afirmar o seguinte:

«[...] os pais continuam a castigar tanto hoje como ontem. E da mesma forma: manda-se a criança para a cama sem comer, cortam-se-lhe as saídas ou a semanada, não se hesita mais hoje do que antigamente em bater-lhe. É certo que dispõem, com a televisão e com todo o equipamento electrónico que hoje tomaram as crianças como alvo, de meios de retaliação novos. Mas, no fundo, isso não traz modificações de monta: as modalidades das sanções é que mudaram, não a sua natureza.» (2006b: 26)

Consideramos oportuno salientar que, o que constitui o único e verdadeiro interesse da sanção numa sociedade democrática é, para o autor, a sua capacidade de reintegrar o indivíduo numa colectividade da qual ele próprio se excluiu através do erro que cometeu. É, pois, o erro, a transgressão, que exclui enquanto que a sanção integra, permite a alguém que se excluiu se reintegrar, novamente, no colectivo. A nossa prática diária mostra-nos uma estranha inversão: o erro já não exclui, integra, muitos delitos são, quotidianamente, cometidos apenas para, por exemplo, integrar-se num bando ou num grupo, prestar vassalagem a um chefe e sair, assim, da sua solidão. Cabe-nos, a nós, diz o autor, «inventar e pôr em prática, na família, na escola e na sociedade sanções que integrem: sanções que confirmem a possibilidade de se sentir útil, que dêem orgulho e permitam às crianças, adolescentes e adultos que erraram reencontrarem sentido para a sua presença no mundo.» (2006b: 300)

Se até ao momento tentámos perceber a família, como agente socializador primário (Giorgi, 1982: 26), que relação exercerá ela com a escola, diríamos nós, agente socializador secundário?

Para José António Baltazar et al. (2006: 45-55) essa relação começa com a escolha da escola pela família. Sabemos que, tal como a família, as escolas têm as suas características e peculiaridades: algumas têm um sistema mais «rígido», outras são mais «flexíveis», umas terão uma perspectiva mais «humanista», outras mais «técnicas», para isso é necessário que a família saiba porque optou por esta ou aquela escola, o que torna necessário conhecer a instituição tanto quanto possível.

Philippe Meirieu (2006a) põe o enfoque dessa escolha, naquilo a que ele chama «guerra das escolas», entre o «público e o privado». Saliencia, então, por um lado, a angústia das famílias, aquando da tal escolha, entre uma Escola Pública, que escolariza massivamente as crianças oriundas das camadas sociais menos favorecidas e a Escola Privada, na qual se encontram cerca de 50% das crianças, filhos dos gestores empresariais (2006a: 11) e, por outro, uma guerra que transforma em concorrentes permanentes e em inimigos potenciais os pais que receiam que os outros apanhem os bons lugares, os directores de escola que defendem o seu território e os professores que apenas podem livrar-se a tempo de um mau negócio mesmo em detrimento dos colegas (2006a: 21).

Uma outra forma de interacção entre a escola e a família está intimamente relacionado com o sucesso dos alunos, nomeadamente os Trabalhos para Casa (TPC). Ao longo do tempo, a escola instituiu várias rotinas curriculares, entre elas os TPC. Estes criaram um tecido de crenças, suposições, valores e rituais partilhados por diferentes perspectivas. Alguns professores até acabavam com os TPC, mas depois, qual a sua imagem? Um professor que nunca mande TPC chama infalivelmente sobre si a atenção dos pais, dos colegas e das instituições sociais. Tal como afirma Zabalza (2001: 152), «Não raramente quando o professor não pede, a família encarrega-se de passar TPC». Parece-nos que romper com esta tradição, que tem um sentido, senão mesmo uma utilidade e uma ocupação do agrado da família, torna-se difícil, senão perigoso, pois o professor cumpre uma prática do ofício.

Na verdade, a escola, ainda hoje, invade, o espaço familiar diariamente, aos fins-de-semana, feriados e férias através dos Trabalhos para Casa. Para o bem ou para o mal, os TPC continuam a ser uma forma de ligação entre estas duas instituições e é inegável que os seus

representantes se vigiam mutuamente através desta prática. Mesmo pressupondo que eles se encontram pouco, estão a par do que uns e outros fazem no seu dia-a-dia. Este processo de comunicação indirecta faz despoletar sentimentos de avaliação entre os diferentes actores sociais: o professor sente-se avaliado pelos Encarregados de Educação (EE), Actividades de Tempos Livres (ATL), explicadores e amas e, por sua vez, os EE, ATL, explicadores e amas sentem-se também avaliados pelo professor. Esta pressão, entendida como «vigia mútua», dá azo ao desenvolvimento de relações umas vezes conflituosas, outras pacíficas.

Segundo Meirieu (2000c), entre os pais e os docentes, instala-se, actual e frequentemente, a incompreensão, a suspeição, quando não é a desconfiança ou a hostilidade. No entanto, a escola e os alunos não poderão progredir se não houver o restabelecimento da comunicação e trabalho em comum.

Relativamente aos TPC, que contributo esperam e responsabilidades atribuem aos pais e a outros face aos TPC? Para Meirieu (1998b: 10), todo o trabalho que é, sistematicamente, mandado para fazer em casa é um trabalho remetido para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação, mas também e sobretudo, de ambiente cultural. Na sua opinião, qualquer que seja a situação, «se queremos que a escola não penalize deliberadamente os alunos em função do seu ambiente familiar, importa chamar a atenção dos professores para o perigo de um excesso de trabalho de casa» e convida-os, «na medida das possibilidades da instituição, a pôr em prática, na escola, estruturas como salas de apoio onde os alunos possam encontrar as ajudas necessárias de que necessitam.» Partindo do princípio de que o essencial deve ou deveria ser feito na aula, Meirieu visa dois objectivos: promover uma colaboração eficaz entre pais, professores e jovens alunos e estimular em todos os intervenientes deste processo uma compreensão clara da função dos diversos tipos de «trabalhos de casa» e dos métodos a desenvolver. Em tom quase provocatório, Meirieu sublinha:

«[...] a primeira tarefa dos pais, no que respeita aos trabalhos de casa, é agir através das suas organizações, nas estruturas de concertação que existem, para que os professores, que são os verdadeiros profissionais do ensino e dispõem das competências necessárias, introduzam, na aula, tempos para aprender a lição, [...] tempos em que possam explicar o que é preciso fazer, em que possam ajudar cada aluno a organizar-se, em vez de se contentarem em sancionar, neste domínio, os sucessos e os insucessos.» (1998b: 13)

O nosso autor dirige, por sua vez, uma palavra aos pais relativamente ao sucesso ou ao fracasso escolares dos seus educandos. Na sua opinião, enquanto que o primeiro não deve ser encarado como uma prova de afecto/amor, o segundo não se deve transformar em drama (1998b: 20-23). Meirieu é muito claro na exposição desta ideia e somos levados a crer que a sua experiência de pai²⁶ aliado ao seu conceito de liberdade total da criança contribui grandemente para a sua explicitação:

«Não amamos os nossos filhos para que eles nos amem e, muito menos, para que nos paguem as preocupações que nos deram com notas e com diplomas. Amamos os nossos filhos porque os amamos e, se o nosso amor é exigência, se nos esforçamos para que eles dêem o melhor de si mesmos, não é para nosso contentamento, não é para provarmos que somos “bons pais”, é para que eles sejam felizes e dêem o seu melhor sem nós, talvez até quem sabe, contra nós.

É por isso que nada, nas nossas atitudes, deve deixar transparecer que tomamos por provas de afecto o ardor do trabalho escolar e os resultados obtidos e a sua ausência como manifestações de traição.» (1998b: 20)

«O trabalho escolar não pode ser abordado, em casa, em circunstâncias dramáticas sobrecarregadas de afectividade à flor da pele; exige um pouco de serenidade e de distanciamento. Trata-se de uma aprendizagem: podemos ser mal sucedidos, não gostar ou não saber como fazer.» (1998b: 23)

Este princípio da liberdade de aprender não impede, em nossa opinião, a mobilização de pais e professores na luta pelo êxito dos alunos. Para Philippe Meirieu «mesmo que se inscrevam deliberadamente numa “pedagogia da liberdade”, empenhando-se em propor aos alunos as situações mais estimulantes para que eles próprios se mobilizem nas suas aprendizagens, os professores (narcisistamente) têm necessidade de verificar que, de uma maneira ou de outra se os seus esforços têm algum êxito» (2005b: 143). Por outro lado, considera que a preocupação com o resultado é indispensável para permitir que os actores da Escola se mobilizem de forma douradora para que não se caia no fatalismo e em determinadas formas de domínio. Para isso, aconselha os pais dos alunos, enquanto contribuintes, a mobilizarem através dos meios que dispõem, ou seja, das suas instâncias representativas, um controle de qualidade da actividade da Escola que financiam (2005b: 138). Se outrora nenhum pai ousaria pôr em questão a competência ou a autoridade de um professor, actualmente, cada

²⁶Philippe Meirieu é casado com a professora Martine Meirieu, sendo o casal pai de quatro filhos (1998b: 90-91).

um, individualmente, exige que a escola dos seus filhos e, em particular, os professores que se ocupam deles, permitam-lhes obter bons resultados.

3.2.4 - Responsabilização dos educandos

*«Ainda bem que o professor não está cá,
assim vamos poder trabalhar.»*

Meirieu, 1998b: 9

Se a redescoberta da criança, no princípio do século XX, coloca-a no centro do sistema social, a pedagogia acompanha, por sua vez, este movimento no sentido de contribuir para o seu pleno desenvolvimento. O discurso pedagógico vem, assim, endeusar a criança, centrando, então, as suas práticas, à volta do seu próprio interesse.

A maior parte das querelas familiares e das discussões entre professores faz eco, quotidianamente, do velho debate pedagógico sobre o «interesse da criança». Na verdade, toda a gente está de acordo quanto à necessidade de se procurar esse interesse, contudo, tanto uns como outros, não o vêem da mesma forma: para uns, é necessário agir em função do que é «do seu interesse», embora estejamos conscientes que raramente o que é «do seu interesse» raramente lhe interesse, para outros, adversários desta concepção de autoridade, no qual se inclui o nosso pedagogo (2006b: 89), a educação autêntica requer, com efeito, partir do que a criança quer, do que lhe interessa, para a conduzir progressivamente, captando toda a energia que se encontra aí, no sentido da descoberta das suas riquezas e limites, das exigências às quais é preciso que renuncie e daquelas às quais ela tem de se submeter.

Por outro lado, o nosso autor também se questiona sobre que papel lhe atribuir «quando os alunos das nossas escolas, dos nossos colégios e dos nossos liceus são submetidos quotidianamente a uma emigração permanente e em todas as direcções, quando eles oscilam constantemente de um sistema de valores a outros, entre a escola, a família e a rua, de uma política social a outra, ao sabor das conjunturas eleitorais, a unidade de cada um é seriamente ameaçada, e, é claro, a unidade social inteira é gravemente comprometida.» (1995: 25)

Rui Canário (2005: 145), apoiando-se nos estudos de Raymond Boudon (1979) sobre a relação entre a educação e a mobilidade social e na obra de Croizier e Friedberg (1977) sobre

a relação entre as dimensões individual e colectiva da acção humana, revitaliza, a noção de «actor» e apresenta, sociologicamente, o aluno como actor social. Ora, a sociologia do «actor», concretamente no caso dos alunos, supõe uma capacidade destes para participar da construção social das situações em que estão inseridos, procedendo à construção das suas próprias experiências.

Relativamente ao processo de construção das crianças, Meirieu considera que a criança só se constrói através da assunção de diversas personalidades e apresentando, de vez em quando, uma postura diferente. Na sua opinião, deverá ter a capacidade de se colocar na pele do outro para se ver a si própria com os olhos do outro. Para que isso aconteça, é preciso encorajar os jogos de desempenho de papéis nas nossas crianças e esperar que se faça do teatro uma disciplina obrigatória na escola (2006b: 68).

A propósito, a historiadora francesa Marie Lavin²⁷ vai mais longe ao defender que a educação artística e cultural não deve ser mais um simples verniz elitista, ou um «suplemento de alma», reservado aos «herdeiros», mas sim uma prioridade da política educativa da França e, diríamos nós, de qualquer país. Segundo esta autora, a abertura às artes e à cultura contribui ao desenvolvimento dos indivíduos autónomos, os quais são capazes de fazer escolhas pessoais, decididos a recusar os estereótipos e os conformismos, a fim de escaparem aos destinos de fechamento. O reencontro, por exemplo, com obras e autores em certos momentos da vida, permitirá encontrar um sentido para a mesma.

Na verdade, sabemos bem que muitos jovens são somente incitados aos valores do dinheiro, do consumo e do sucesso fácil. Ora, a descoberta feita pelos jovens, através de um projecto cultural, do trabalho, do esforço, do refazer até à perfeição, levado a cabo pelos artistas, sejam eles cantores, autores, pintores ou escultores, é um excelente antídoto ao consumismo da hora actual. Para Lavin, as artes são, também, não só um excelente meio de integração no sistema escolar, sobretudo para os alunos estrangeiros, como facilitadoras de todas as aprendizagens. E reafirma que uma verdadeira educação artística permite a união de laços sociais. Ao favorecer uma relação individual e pessoal com as artes e a cultura, ela reduz as desigualdades de acesso às obras e às práticas artísticas.

Já a propósito do «ofício do aluno», para Philippe Meirieu, demasiadas crianças, por ausência de confrontação com um ritmo exterior, permanecem encerradas na confusão mental.

²⁷<http://meirieu.com/FORUM/lavin.pdf>

Outras, condenadas a um ritmo exterior que têm de reproduzir mecanicamente, sem o mínimo desvio, envelhecem na repetição ou colocam-se em perigo na transgressão. Algumas, felizmente, aprendem a andar ao seu próprio ritmo (2006b: 66).

Sendo a Escola definida como o lugar onde se ensina aos alunos, para Canário (2005: 148), as escolas são também o lugar onde os professores aprendem com os alunos num processo de permanente socialização profissional e construção identitária. Para ele, uma boa parte dessa «aprendizagem»/adaptação ocorre no quadro da sala de aula, onde os alunos desempenham um papel de tal forma importante, na regulação das actividades, que é legítimo falar de uma «verdadeira construção dos professores pelos alunos» que configura um verdadeiro processo de socialização profissional em situação de trabalho.

Por outro lado, expressões como *self-education*, «é preciso aprender a dispensar o mestre», «nós nos educaremos», «educar e educar-se», remetem-nos logo, por um lado, para a autonomia dos educandos e, por outro, tendo em consideração as «redes de informação», tão disponíveis e facilmente atingíveis, encarregues de pôr à disposição de todos materiais, informações, endereços e competências diversas, sem querer sermos visionários, para uma sociedade sem escolas (Illich, 1973). Para Philippe Meirieu, se cada um estiver implicado numa tarefa educativa em que o corpo docente não tem a propriedade exclusiva, a «sociedade sem escolas» correria o risco de se transformar, ela própria, numa escola (2000a: 64).

Contudo, o nosso autor reconhece, com base num estudo recente sobre o funcionamento das escolas e das práticas pedagógicas dos professores, que o cenário escolar pouco mudou, que «o professor continua a officinar na sua sala, diante da sua turma, do início ao fim do ano escolar» (1995: 231). Para ele,

«[...] não se aprende a desenhar observando um professor que desenha muito bem. Não se aprende piano ouvindo um virtuoso. Do mesmo modo, não se aprende a escrever e a pensar ouvindo um homem que fala e pensa bem. É preciso tentar, fazer, refazer até pegar o jeito, como se diz.» (1995: 232)

Meirieu apela, então, aos professores que façam do aluno o construtor dos seus próprios saberes, levem-nos a compreender e a superar as suas representações, a aventurar-se em caminhos novos e a explorar conhecimentos que façam sentido para ele. Enfim, a serem responsáveis pela sua própria aprendizagem.

Quadro 3 – Papel do educando e a complexidade da ação educativa à luz do pensamento pedagógico de Philippe Meirieu

<i>De algumas idéias simples, ou a vulgata do “pedagogo militante da nova educação”...</i>	<i>... a algumas idéias menos simples que levam em conta as contradições básicas da ação educativa.</i>
- É a criança que aprende e apenas ela... não se decreta a aprendizagem.	- É a criança que aprende e apenas ela (não temos nenhum poder direto para “deslanchar” suas aprendizagens), mas não nos cansaremos jamais de explorar as possibilidades de construir situações pedagógicas que possam servir de pontos de apoio para suas aprendizagens.
- A criança aprende o que tem sentido para ela e aquilo que percebe o uso que poderá fazer.	- A criança aprende o que tem sentido para ela, mas o sentido não é a utilidade imediata; “fazer sentido” com os saberes escolares é “fazer a vida com a morte”, é transferir esses saberes à sua própria existência, encontrar aí oportunidades de se reconhecer e de se superar.
- A criança aprende estando ativa e não recebendo um saber já elaborado.	- A criança aprende estando ativa, mas essa atividade não é a bricolagem, e sim a existência de um conflito socio-cognitivo cuja eficácia depende de nossa capacidade de levar em conta as representações iniciais e seu nível de desenvolvimento para se situar em sua “zona de desenvolvimento proximal”. ²¹
- A criança aprende de uma maneira que lhe é própria e que devemos respeitar.	- A criança aprende de uma maneira que lhe é própria, mas que jamais é definitivamente estabilizada e que devemos esforçar-nos para fazê-la analisar de modo a poder enri-
	quecê-la e adaptá-la à diversidade de objetos de saber e de situações de aprendizagem.
- A criança aprende colaborando com os outros.	- A criança aprende colaborando com os outros, mas desde que essa colaboração seja organizada para evitar as oscilações produtivas e fusionais e para tornar possível uma verdadeira interação.
- A criança forma-se assumindo responsabilidades.	- A criança forma-se assumindo responsabilidades, mas estas só podem ser exercidas no respeito a uma lei fundamental (a proibição da violência) que devemos assegurar.
- A criança não é agressiva, a não ser que seja agredida.	- A agressividade da criança é geralmente uma maneira de resistir à domesticação educativa, mas devemos permitir ao sujeito transformar essa manifestação de um “ser contra” em manifestação de um “ser ele mesmo”.
- A criança deseja naturalmente aprender e saber; não existe criança preguiçosa, e sim criança que não se conseguiu interessar.	- A criança normalmente deseja saber, mas ela não deseja necessariamente aprender. A aprendizagem, de fato, é em geral a solução mais difícil para superar uma dificuldade. Portanto, temos um papel “negativo” essencial: impedir que se possa saber sem aprender (e é isso que constitui a característica essencial de uma situação de aprendizagem).
- A criança deve aprender a viver, o que tem mais importância que a acumulação de conhecimentos.	- A criança deve aprender a viver, mas sua vida insere-se em uma história coletiva que lhe permite desenvolver-se e expressar sua liberdade. É por isso que devemos estar sempre atentos à dimensão cultural de nossa ação.

No quadro que acabámos de expor, Philippe Meirieu (1995: 236-7) leva-nos a observar, esquematicamente, o novo papel do educando, e já agora do educador, à luz do credo da nova educação, o qual pode inspirar todo o trabalho pedagógico.

4 - Avaliação

«Será que é para nota?» Meirieu, 2005b: 194

«Qu'è que tive?» Arends, 1995: 227

Ao longo desta reflexão, procurou-se, sempre que possível, fazer referência ao papel que a avaliação desempenha em todo o acto/processo educativo. No entanto, devido à sua importância, achamos pertinente tratar a questão da avaliação das aprendizagens em subcapítulo e esclarecer os pontos de vista do nosso autor, entre outros, sobre a mesma.

Na nossa opinião, avaliar é, primeiramente e antes de tudo, permitir que uma pessoa identifique o que já adquiriu e o progresso que ainda tem de fazer tendo em conta os objectivos que deve atingir.

Todos nós sabemos que a avaliação e a atribuição de classificações sempre foi e será de extrema importância não só para alunos como também os seus pais e a forma como se processam têm consequências a longo prazo. Por outro lado, os processos de avaliação consomem, quotidianamente, uma grande parte do tempo do professor.

Se fizermos uma retrospectiva sobre a avaliação ao longo dos tempos, verificamos que esta, numa perspectiva curricular clássica, por norma, preocupava-se (será que já não se preocupa?) mais com a transmissão de conhecimentos, acreditava num saber único ou em verdades absolutas, era vista como um instrumento que servia para medir e classificar e tinha como finalidade assegurar a difusão dos grandes valores do Mundo, «património que está definido num programa que o professor tem como missão fazer absorver o mais eficazmente possível [...]» (Landsheere, 1994: 21)

Esta perspectiva, mais predominante nos anos 60, segundo Carlinda Leite e Preciosa Fernandes (2003: 15-22), está frequentemente associada ao ensino e ao método expositivo e não às novas concepções de educação e de aprendizagem. Nesta época, o professor era visto como aquele que detinha o saber e o poder, através de uma certificação oficial e o aluno era aquele que permanecia passivo, recebendo todos os conhecimentos transmitidos sem questionar. O currículo era organizado em torno de disciplinas que não se interligavam e que deviam ser transmitidas como saber padrão, numa lógica definida centralmente. A escola devia satisfazer as necessidades e as regras sociais, cumprir com os conteúdos e os valores

culturais definidos no programa e verificar se eram alcançados. A avaliação, em conformidade com esta perspectiva, era, então, do tipo quantitativa, com a utilização de instrumentos estandardizados que se preocupavam mais com a dimensão intelectual e com a memorização.

Depreende-se, então que, neste método de ensino tradicional e nesta concepção de avaliação como medida, a questão fundamental era determinar se os objectivos dos programas eram atingidos, após a sua transmissão. No dizer de Leite (1995: 11), a avaliação pretendia essencialmente «contribuir para a eficácia e rentabilidade dos currículos e das actividades educativas fornecendo dados sobre o grau de êxito das intenções definidas no momento de partida.»

Entretanto, esta forma de estruturar a aprendizagem e a avaliação, em termos de uma orientação curricular técnica, baseada numa concepção behaviorista da aprendizagem, onde os objectivos comportamentais ocupavam o papel principal, segundo Torres e Faria (1984, cit. por Leite e Fernandes, 2003: 36), em vez de ser considerada um meio de progresso pedagógico, chegou a ser vista como um instrumento de conservadorismo ou de retrocesso.

No entanto, na opinião Leite e Fernandes, esta visão não implica o abandono dos objectivos, pelo contrário, educar envolve sempre objectivos que orientam. A questão fundamental está no género de objectivos que se definem e no valor que se lhes atribui na aprendizagem, de forma a não limitar a criatividade e a iniciativa.

Neste sentido, por volta dos anos 60, como já o ilustrámos, começou a existir uma preocupação com o melhoramento dos processos de aprendizagem, para que a avaliação não se interessasse somente com os produtos, com a medida de obtenção dos objectivos previstos previamente, mas, ajudar, também, a tomar decisões em relação ao processo de os conseguir atingir (Leite, 1995: 13). No entanto, ainda não havia interesse em valorizar os aspectos socioculturais dos alunos.

A expansão escolar, os ideais educativos progressistas, a necessidade em melhorar a qualidade da educação e o desempenho das escolas impuseram actuações no sentido das mudanças desejadas. Assim, a partir dos anos 70, passaram a defender modelos curriculares mais significativos, uma avaliação formativa e qualitativa, um professor reflexivo e crítico.

Na opinião de Leite (1995: 18), passaram a defender um paradigma avaliativo que fosse alternativo ao tecnológico, que valorizasse todos os intervenientes e que privilegiasse as acções em detrimento das intenções.

O reconhecimento na urgência de uma mudança de atitudes pedagógicas, ao nível da aprendizagem e da avaliação, tem sido manifestado desde há muito tempo por vários autores, entre os quais, Meirieu (2005b), Perrenoud (2000), Leite e Fernandes (2003), Barreira e Moreira (2004) e Rey et al. (2005), por considerarem que a transmissão de conhecimentos por si só ou a sobrevalorização do saber ler, escrever e contar já não estão à altura das exigências da época actual.

Por sua vez, encontramos em diversos documentos oficiais, nomeadamente o Despacho Normativo n.º 1/2005, propostas de avaliação que apelam também para uma avaliação que possibilite aos alunos tomar decisões sobre os processos a adoptar para melhorar as suas aprendizagens. Na opinião de Leite e Fernandes (2003: 72-78), as práticas de avaliação propostas por este despacho orientam-se mais por procedimentos formadores do que por procedimentos de regulação externa de objectivos. Logo, a avaliação na escola deve acompanhar as mudanças e, em vez de sobrevalorizar a acumulação de conhecimentos, deve valorizar os processos de aprendizagem, já que a avaliação só faz sentido se for para melhorar e não para seleccionar. Não se trata, pois, de substituir um tipo de avaliação por outro, mas, sobretudo, de ampliar os sentidos da avaliação incorporando novos procedimentos e novas práticas.

Meirieu (2005b: 194-196) põe a tónica da avaliação nas finalidades da escola: «transmitir a cada um e a cada uma os meios de ter acesso à “condição humana”, de se desenvolver escapando a todas as formas de fatalidade e de aprisionamento do dado. É, isso, portanto que deve ser avaliado. Avaliado, mas não necessariamente submetido a uma nota.»

Ainda temos bem gravado na nossa memória toda a excitação e ansiedade nos momentos que antecediam a divulgação/atribuição de uma classificação. A propósito, para alguns, as classificações desumanizam a educação e estabelecem desconfiança entre professores e alunos. Para outros, classificar e comparar alunos conduz a uma ansiedade disfuncional e a uma baixa auto-estima dos que recebem notas mais baixas. Para nós, uma outra consequência nefasta deste tipo de avaliação é a rivalidade que muitas vezes se estabelece entre alunos aquando do processo avaliativo devido à rotulagem que daí pode advir.

Meirieu esclarece muito bem a diferença entre «avaliar» e «atribuir uma nota» e considera ser muito nefasto a confusão que se faz entre estes dois conceitos, devido às consequências da sua prática. Enquanto que a avaliação remete àquilo «que tem valor» tanto para o avaliador como para o avaliado, a atribuição de uma nota, na maioria dos casos, consiste em classificar um desempenho entre outros, utilizando, tanto quanto possível, a curva de Gauss, que sempre distribui os resultados em um terço de fracos, um terço de médios e um terço de bons.

Para Meirieu, «a atribuição de uma nota é uma redução estatística que, em grande medida, abole o “valor” para substituí-lo pela “comparação”, que diz a cada um onde se situa em relação aos outros, embora o mais importante seja que consiga situar-se em relação a si mesmo.»

Ora, o nosso autor declara mesmo que a atribuição da nota permite a assunção do concurso permanente, assim como introduz a eliminação como componente essencial do funcionamento escolar. Na sua opinião, dar notas o tempo todo é condenar-se a valorizar os êxitos de certos alunos em função dos fracassos dos outros. Este princípio é rejeitado pelo nosso autor, uma vez que está em contradição com os princípios fundamentais da escola.

Meirieu defende, então, a avaliação,²⁸ porque esta, ao contrário, acompanha cada um no seu esforço de se superar e possibilita que tanto os alunos «adiantados» quanto os que têm mais dificuldades assumam desafios sucessivos e avancem.

Pelo exposto, concluímos que Meirieu envolve a problemática da avaliação numa pedagogia diferenciada: «a avaliação individual continua sendo a pedra-de-toque da eficácia das actividades escolares. Ela não é concebida para colocar os alunos em rivalidade com os outros, mas permite-lhes assumir desafios para si mesmos e superá-los.» (1995: 194)

Na sua obra *A pedagogia entre o dizer e o fazer*, Philippe Meirieu propõe, como ferramenta, entre outras, nomeadamente a descontextualização e a narrativa, e num primeiro momento do acto de gestão individualizada das aprendizagens, a utilização das faixas de judo, tão popularizadas por Fernando Oury (Meirieu, 2001b). Através deste método, cada aluno vê o seu nível representado, em cada disciplina, por uma cor, correspondentes às das faixas de

²⁸Philippe Meirieu (2006b: 324) introduz o conceito de «avaliação binária»: «ou o objectivo foi atingido e pode-se, então, aceder a um objectivo mais elevado, ou não foi atingido e é preciso retomar o trabalho com outros métodos.»

judo e é o aluno quem conduz o seu trabalho pessoal de forma a passar de uma a outra cor. No entender de Meirieu,

«[...] a avaliação torna-se um meio de mobilizar o desejo, de se desligar de um momento da sua própria história; é uma oportunidade oferecida ao aluno de se descolar de sua imagem, de aceitar um desafio, de utilizar uma prova escolar como ferramenta de emancipação e não como meio de manifestar sua sujeição.» (1995: 205)

Pelo exposto, somos levados, por um lado, a reflectir sobre as nossas práticas avaliativas e, por outro, à consciencialização de que é necessário uma mudança urgente na aplicação das mesmas sob pena de estarmos a contribuir para que «nem tudo o que é prescrito se torna imediatamente uma realidade no terreno.» (Santos, 2010)

CAPÍTULO III

A recepção de Philippe Meirieu em Portugal

1- A recepção em Portugal da obra de Philippe Meirieu

De entre os vários estudos realizados em Portugal, que tivemos acesso sobre a obra de Philippe Meirieu, destacamos os seguintes: a dissertação de mestrado de Maria Gorete Sousa (2001); a recensão crítica à obra *Faire l'école faire la classe*, por José Duarte (2005) e a recensão crítica à obra *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*, por Alexandra Jesus (2005).

Estes estudos apresentam, e ajudam-nos a perceber melhor, o pensamento pedagógico do autor, através da «leitura» que fazem a algumas das suas obras de referência.

1.1 - Dissertação de Mestrado de Maria Gorete Sousa (2001), *Philippe Meirieu e a Re-significação Epistemológica da Pedagogia*, Braga: Universidade do Minho

O estudo/dissertação de Sousa (2001) teve como objectivo repensar o estatuto epistemológico da pedagogia. O seu contributo para uma redefinição epistemológica da pedagogia, a partir do trabalho pedagógico, surge numa altura de acalorado debate em torno do seu papel e do seu estatuto no concreto das disciplinas historicamente constituídas a propósito da educação. Segundo Sousa, a pedagogia, «dividida e ao mesmo tempo espartilhada entre os diversos campos do saber, tem procurado, estranhamente, a sua identidade fora do pedagógico, ou seja, fora do campo da acção educativa. Procurou-a numa fundamentação filosófica que a remetia para uma posição servil em relação ao ideal antropológico que as concepções filosóficas de educação implícita ou explicitamente veiculam, e procurou-a numa matriz científica que a remeteu, em última análise, para um registo de mera aplicação, de mera pedotecnia.» (2001: 11)

A obra de Philippe Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire (1995)*, serviu, nesse contexto, ao mesmo tempo de instrumento central na consecução dessa tarefa e como cristizador, disse, daquilo que pensava dever ser a re-significação epistemológica da

pedagogia. O autor de *Frankenstein pedagogo* (1996) e de *Apprendre... Oui, Mais Comment?* (1994), entre outras, surge, então, ao mesmo tempo como recurso e como ponto de chegada do seu percurso. Sousa (2001: 12) esclarece que esta dissertação não pretendeu ser um trabalho sobre a abundante e pertinente reflexão epistemológica de Meirieu, mas uma abordagem da pedagogia instrumentada pela teorização deste autor. Sousa fundamenta a sua afirmação através das palavras de Roger Monjo (1997). Este autor pensa também que esta obra é central quer no pensamento de Meirieu quer no contexto daquilo que ele identifica como o «retorno do pedagógico»:

«A obra de P. Meirieu, em particular, e compreendida na sua evolução, mesmo até nas suas inflexões, é exemplar deste ressurgimento actual da pedagogia. Já, em duas obras anteriores, as premissas de uma tal teorização da pedagogia como “*discurso literário ou, melhor, retórico das verdades educativas médias*” eram adiantadas. Mas é verdadeiramente desenvolvida por ele em *La pedagogie entre le dire et le faire.*» (Monjo, 1997: 83)

O seu objectivo foi então desenvolvido em três pontos. Num primeiro, procurou estabelecer a partir da própria história da pedagogia como é que o estatuto dela enquanto forma de conhecimento foi determinado pela matriz filosófica, pela matriz científica e pela matriz das ciências da educação. A sua intenção foi a de poder trazer para a discussão os contributos desta visão diacrónica. Mais concretamente procurou localizar algumas constantes do discurso pedagógico: a dependência da concepção pedagógica da concepção antropológica, a tensão entre normatividade e descrição e a ambiguidade teoria-prática.

Num segundo momento, a análise incidiu sobre como é que a pedagogia, enquanto saber-prática, surge no actual debate. Na sua opinião, colonizada, por um lado, pelas ciências sociais e humanas e, por outro, pelas ciências da educação, a especificidade da pedagogia parece remeter-se para uma vaga terra-de-ninguém a que frequentemente se dá o nome de transdisciplinaridade. Foram, então, as reflexões de Estrela (1980) e de Carvalho (1996) sobre a cientificidade diacrónica da pedagogia; as de Bernard Chalot (1995) e de Pierre Gillet (1987) sobre a «especificidade da racionalidade implícita da pedagogia enquanto teoria do acto de educar»; a posição de Lyotard (1989) sobre o conceito de «pós-modernidade» e as de Nuyen (1992) e de Cortesão (2000) sobre a «hegemonia da performatividade» versus «morte do professor», que lhe serviram de parceiros e de guia de argumentação.

Num terceiro momento, em torno da reflexão levada a cabo por Philippe Meirieu, sobretudo na obra acima referida, procurou os traços da re-significação do estatuto epistemológico da pedagogia afastando-se do paradigma da aplicação (ou seja, a pedagogia é uma deriva prática de uma filosofia que sobre ela legislaria), afirmando a necessidade de definir o conhecimento pedagógico a partir da própria pedagogia em acção. Efectivamente, este autor, no capítulo significativamente intitulado «Para uma pedagogia da promessa» (1995: 237) refere que tendo a pedagogia perdido a sua fundação na verdade (científica e filosófica), em vez de prescrever métodos e técnicas de teor científico, ela tem, com urgência, de se confrontar com a sua «insustentável leveza», ou seja, de acordo com Meirieu, a «insustentável leveza epistemológica» da pedagogia reside precisamente na sua recusa em ser tutelada por regimes de verdade - filosóficos ou científicos – anteriores a si mesma e em ser uma mera deriva prática (aplicação) de uma teoria. A matriz desta re-significação é então encontrada no ético, isto é, no momento do encontro entre o pedagogo – que tem um projecto para o desenvolvimento da criança e do jovem – o «outro» – as pessoas dessa mesma criança e jovem – que é assumido enquanto alteridade absoluta com a qual se tem que lidar.

1.2 - Recensão crítica à obra de Philippe Meirieu, *Faire l'école faire la classe* (2004), por José Duarte

José Duarte (2005) começa por apresentar a referida obra, salientando que a mesma é constituída por três partes: a primeira aborda os «princípios pedagógicos ou a democratização pelo trabalho escolar»; a segunda evoca «as tensões do ofício de professor» e a terceira apresenta algumas «referências para a prática lectiva». Para este autor, talvez seja a segunda parte a fundamental, na medida em que «tensão» é a palavra-chave para a caracterização do professor actual, face às opções a tomar no decurso da aula, no equilíbrio entre planificação e as necessidades, diríamos nós individuais, dos alunos. Nesta obra, o autor identifica, também, outras tensões, nomeadamente a dos «debates dos últimos trinta anos entre os defensores dos saberes e os partidários da pedagogia» (p. 15). E na sua opinião, Meirieu aponta a procura de equilíbrio: «especialista dos saberes a ensinar e perito em pedagogia, o professor enriquece permanentemente o seu potencial de acção pela interacção estreita entre esses dois domínios» (p. 133).

Relativamente à primeira parte, o autor desta recensão sistematiza os catorze «princípios» ou «fundamentos» formulados por Meirieu e que, no seu entender, associam intimamente democracia e pedagogia, a saber:

1º - «Escola não é apenas um serviço mas também uma instituição»;

2º - «Condições do exercício democrático»;

3º e 4º - «Educar e ensinar as crianças de modo a que possam tomar parte na vida democrática» - Imperativo Categórico para a Escola;

5º - «Especificidade da transmissão escolar a efectuar de maneira obrigatória, progressiva e exaustiva»;

6º e 7º - «Toda a criança, todo o homem é educável»;

8º - «Os alunos melhores apropriam-se melhor dos saberes ao explicá-los aos seus camaradas em dificuldade» - A Escola não é compatível com a procura da homogeneidade mas com uma dinâmica de pedagogia diferenciada;

9º - «Escola rege-se por exigências de justeza, precisão e verdade»;

10º - «Incompatibilidade da Escola com um ideal de produção – compreender é mais importante que ter sucesso»;

11º - «Escola é um lugar onde se pode errar sem risco pessoal»;

12º - «Escola é ela-mesma o seu próprio recurso [...] na procura de autonominação progressiva»;

13º - «Os alunos e as suas famílias aí encontrem recursos para fazer face ao conjunto de problemas encontrados» - Incitação à libertação de todo o domínio sobre os espíritos;

14º - «*Escola da República*, formando cidadãos de um estado democrático para um mundo solidário, a instituição escolar deve conjugar integração, emancipação e promoção da humanidade no homem» - Síntese dos anteriores.

O autor conclui, nesta primeira parte, que *os saberes escolares são ao mesmo tempo instrumentos de integração num contexto e meios de elevação acima do contexto*, pelo que os

«métodos activos» não constituem apenas métodos entre outros, pois colocam «o indivíduo em situação de construir o saber por ele próprio» (p. 61).

Já na segunda parte, aquela que para o autor é a mais fundamental, são apresentadas as várias tensões do ofício de professor. Assim, as duas primeiras tensões situam-se entre a educabilidade e a liberdade de todos os alunos, entre a transmissão de conhecimentos ou a sua descoberta pelo aluno e resolvem-se pela criação de condições que mobilizem a sua liberdade e reencontrem a génese dos conhecimentos, ou seja, mais vale apresentar situações-problema, deixá-los descobrir as dificuldades e dialogar sobre soluções possíveis. Esta proposta de situações problemáticas diversificadas concretizam-se na tensão número três. Nas seguintes, o autor, segundo Duarte, retoma a problemática da formação democrática e sublinha que no ideário de Meirieu toda a problemática da aprendizagem se cruza, pertinentemente, com a da aprendizagem democrática. Tanto na tensão número oito, como em toda a obra anterior do autor, é afluído a aprendizagem da *pedagogia diferenciada*: «entre grupos homogêneos e grupos heterogêneos, entre adaptação e necessidades de cada um e enriquecimento pelas diferenças, cruzar permanentemente os modos de agrupamento». Esta não deve ser encarada como o estilhaçar da turma, mas como o meio de, através de «agrupamentos temporários», por exemplo, se consolidarem noções básicas anteriormente mal adquiridas. As tensões seguintes abordam, por um lado, a constatação de que nem sempre os meios traduzem o sucesso dos alunos (tensão número dez) e, por outro, que se um aluno «não quer» ou «não compreende» algo, deve-se procurar nos saberes uma nova abordagem (tensão número onze).

Segundo Duarte, a terceira parte da obra, muito mais curta, retoma temas já abordados e destina-se, na sua opinião, aos leitores mais apressados, a quem o autor pretende levar as suas grandes preocupações pedagógicas. Assim, logo na primeira referência (*repère*), o autor alerta para o trabalho em conjunto, de modo que todos os alunos, cada um na sua individualidade, possam aprender. Consequentemente, as referências seguintes, até a décima terceira, fazem apelo ao *professionalismo* na previsão das actividades da aula e dos segmentos de cada actividade de modo a preparar instrumentos adequados de trabalho. Seguidamente, as referências finais, da décima quarta à vigésima, envolvem a problemática da avaliação numa pedagogia diferenciada: «a avaliação individual é a pedra de toque da eficácia das actividades escolares, não para despertar rivalidades mas para proporcionar a cada um os desafios a vencer» (p.169). E o autor, no sentido da participação e mutualização, salienta e exemplifica todo um trabalho intergrupar, de modo a despertar a participação de cada aluno, a qual deverá

ser contemplável por uma avaliação, também individual. E recomenda, ainda, a aleatoriedade destes pequenos grupos, a alternância de diferentes métodos para que cada aluno encontre modos mais adequados de aprendizagem e a possibilidade que o trabalho de grupos dá ao professor de encontrar momentos de aprendizagem individuais sem pôr de parte a concretização de grupos de necessidade sobre conhecimentos ou competências.

A título conclusivo, Duarte observa que esta obra, afirmada como resultado da actividade docente na formação de professores, retoma o postulado da educabilidade de obras anteriores do autor: «toda a criança, todo o homem é educável», e o autor aconselha, «aquele que não acredita na educabilidade dos seus alunos faria melhor mudar de ofício» (p. 38). Daí, a importância do discernimento pedagógico, conceito de regulação interactiva, nos termos de Linda Allal, citados por Perrenoud, 2000; mas contra toda a ajuda individualizada que diferencia, ou seja, contra um ensino diferenciado/diferenciador, o autor recomenda a «afectividade na relação pedagógica», a qual também é proposta por Paulo Freire (2002) e, uma vez mais, o apelo do autor ao *profissionalismo*, na previsão das actividades da aula e dos segmentos de cada actividade de modo a preparar instrumentos adequados de trabalho (p. 150) e na pesquisa de novas abordagens disciplinares como resposta a necessidades didácticas (p. 140). Ao longo de toda a obra, Duarte observa e confirma a formação literária do autor, pelas exemplificações e pela atenção à etimologia e evolução semântica dos termos e compara-a com a obra de Astolfi (1960). Salienta, ainda a «necessidade de obras de síntese teórico-prática sobre pedagogia diferenciada, produzidas por equipas multidisciplinares. A bem das (ameaçadas) ciências da educação [...]».

1.3 - Recensão crítica à obra de Philippe Meirieu, *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie* (2005), por Alexandra Jesus (trabalho não publicado)

Jesus começa por apresentar esta obra de Meirieu não só no contexto literário do autor como também insere-a na colecção «Pédagogies», a qual era dirigida pelo mesmo. Refere ainda que estas obras de referência, de variados e conceituadíssimos autores, estão ao serviço de todos aqueles que se interessam pela educação, numa estreita associação entre a reflexão teórica e a preocupação da instrumentação prática. Para eles, e de um modo especial para Meirieu, a eficácia na aprendizagem e o acesso aos saberes estão profundamente ligados ao

conjunto das diferentes etapas educativas, passando a educação pela apropriação de objectos culturais, segundo a qual convém inventar, incessantemente, novas mediações.

Para Jesus, esta obra de Meirieu presta-se a uma multiplicidade de leituras. Se por um lado, alguns a lerão como um romance, por outro, reconhecê-la-ão como um importante e indispensável utensílio de reflexão individual e/ou colectiva e questionar-se-ão, tal como fez, sobre as suas práticas educativas no contexto dos debates contemporâneos.

A propósito, no «*Avant-propos*» (prefácio) (op. cit.: 11), o próprio autor remete, logo, para o tipo de texto que se propõe apresentar. Não se trata de um tratado sobre a educação, como alguns poderiam certamente esperar, mas de um «*essai*» (ensaio), no verdadeiro sentido da palavra, que questiona numa reflexão conjunta, autor e leitores/educadores, o papel da ética nas práticas e reflexões educativas: «Il s'agit de chercher à comprendre ce qui se joue dans l'ordre de l'éthique entre un éducateur et un éduqué, quand ils tentent de vivre ensemble, bon gré, mal gré, une aventure éducative» (op. cit.: 11).

Seguidamente, Jesus traça uma breve bio-bibliografia do autor.

Para Jesus, o sub-título da obra, «ética e pedagogia», define bem o contributo da reflexão e comenta a palavra-chave do título «*choix*» (opção). Mas é no prefácio da obra que Meirieu esclarece ao contrapô-la à «moral». Para o autor, a questão ética é fundamental. Embora a ética não seja uma questão exclusivamente educativa (op. cit.: 13), citando P. A. Dupuis (1990), ela não se reduz, apenas, a um processo de integração social, tem, também, por finalidade a procura das condições de emergência de um sujeito, ou seja, a constituição de uma «Liberté». Para Meirieu, só quando o educador tem por objectivo a «emancipação» das pessoas que lhe são confiadas, numa formação progressiva das suas capacidades, levando-as a decidirem por elas próprias, pretendendo-o através da mediação de aprendizagens determinadas, é que poderá chamar-se «pedagogo».

Seguidamente, Jesus (2006) começa por apresentar a referida obra, salientando que a mesma é constituída por 32 pequenos capítulos e um «*envoi*» (conclusão), demarcando, assim, nesta obra os pontos essenciais do pensamento pedagógico de Meirieu.

Na primeira parte, os dez primeiros capítulos formam um todo fortemente arquitectado, que elabora uma problemática desenvolvida no décimo primeiro capítulo. À partida, nos dois primeiros capítulos, constata-se o seguinte: acusa-se os educadores de serem movidos pela

vontade do poder e Meirieu, longe de se defender desta acusação, reafirma que a vontade e o gosto pelo poder é a condição própria do ofício de educar e que, é através disso, que o educador consegue «*façonner*» o educando. Se o educador não acreditasse na sua capacidade de «modelar» a criança (segundo e terceiro capítulos), renunciaria ao «*métier*» de educar. Esta crença na educabilidade é a condição primeira da possibilidade de educar. Trata-se, pois, de uma postulação inverificável por definição e não de um facto, a qual é confirmada pelo efeito de Pigmaleão (capítulos quinto e sexto). Esta necessária vontade de poder inicial apresenta, no entanto, um risco real se ela se transforma numa tentação demiúrgica, capítulo sétimo. O único remédio é de ordem ética e consiste em colocar, paralelamente, o princípio da não-reciprocidade, reconhecimento inalienável da liberdade do aluno. Para Meirieu, «estes dois princípios parecem ser, afinal, tão necessários, um e o outro, quanto perigosos, um sem o outro.» (op. cit.: 59)

Também no entender de Jesus, o problema da educação está na tensão entre estes dois projectos contraditórios: instrumentar para homogeneizar e emancipar para diferenciar. Tal como Meirieu, reconhece que o sucesso do acto pedagógico não se restringe apenas às qualidades estreitamente científicas e didácticas do professor. A sua actuação deve basear-se, não só, na escuta, quer dos alunos, quer dos seus pais, como também na interrogação do seu próprio percurso escolar. É, precisamente, isso que Philippe Meirieu tenta explicar, ao mostrar a importância decisiva das escolhas éticas do educador, sobretudo, quando este tem por objectivo a emergência de sujeitos livres, quando trabalha, simultaneamente, para a sua instrução e emancipação, quando consegue articular o princípio da educabilidade ao da liberdade.

Na segunda parte da obra, Meirieu apresenta uma proposta/solução à problemática, anteriormente apresentada. Os capítulos doze ao dezanove constituem, simultaneamente, não só o centro geométrico do livro, como também e, sobretudo, o seu centro de gravidade, uma vez que as teses filosóficas do autor estão aí expostas: a universalidade da cultura, a formação para a cidadania, a disciplina e as sanções, o lugar da didáctica e das aprendizagens metodológicas, a formação dos professores, entre outros.

Mas é, precisamente, no capítulo catorze que Meirieu apresenta a sua resolução, fortemente fundada em valores humanistas, expondo duas concepções opostas, «*dos à dos*», que apresentam erros simétricos. Para o autor, «a exigência educativa recusa ao mesmo tempo

o *universalismo dogmático* e o *relativismo pragmático*». O primeiro, ao colocar um universal *a priori*, lembra a tirania, o segundo, negando todo o universal abre passagem à lei da selva.

Tal como o autor, Jesus partilha as teses de Habermas: o universal constrói-se através da ética da comunicação. Torna-se, pois, necessário dar espaço à confrontação, à inter-argumentação, onde a linguagem e a compreensão desempenham um papel fundamental. Só assim se poderá fundar uma sociedade democrática (op. cit.: 73-79).

Relativamente às reflexões teóricas anteriormente expostas, Meirieu apresenta na terceira parte do seu livro, algumas das consequências práticas, para uma «Escola Renovada e Democrática».

O primeiro conceito que apresenta, capítulo vinte, seguindo uma lógica de reflexão, é o de mediação. Trata-se de «oferecer ao educando a possibilidade de chegar tão alto quanto o educador, mais alto ainda, de lhe permitir ser, progressivamente, em igualdade de armas, não seu adversário, mas seu *partenaire*, capaz de se colocar em jogo com ele, numa partilha de convicções e argumentações sobre um referente comum.» (op. cit.: 113)

Um outro conceito apresentado pelo autor da obra, mas que causou algumas dúvidas a Jesus, é o do discurso. A sua primeira tendência, segundo confessa, foi logo de rejeição, por vir de imediato à memória práticas pedagógicas ancestrais, (ou ainda serão actuais?) assentes na fala, na exposição. Contudo, para Meirieu, citando Levinas (1984), outro nome de referência da pedagogia contemporânea, «um ensino autêntico consiste em abordar o outro, frente a frente, através de um verdadeiro discurso». A utilização desta metodologia consiste precisamente na opção ética que ela revela: «Ensinando assim, o educador talvez forneça àquele que o escuta meios necessários para a sua emancipação.» (op. cit.: 117-122)

Já no capítulo vinte e dois, o autor adverte para a importância da articulação do currículo com a cultura escolar, ou seja articulação das disciplinas aí ministradas com as finalidades da escola e para o autor, a escola deveria ser a primeira instituição promotora da ascensão pessoal e profissional dos seus educandos e não as estações televisivas com programas tipo «Academia de Estrelas». Segundo o autor, isso será possível através de um esforço particular no desenvolvimento do ambiente/dimensão cultural e de práticas artísticas nos estabelecimentos mais sensíveis: «A escola deverá pôr em prática uma aprendizagem essencial, a aprendizagem da gestão autónoma dos saberes.» (op. cit.: 129)

Como a educação é tarefa da sociedade e infeliz daquele que se esquece disso, Meirieu dá muita importância ao papel da comunidade educativa. Para ele, a renovação/democraticidade no ensino passa, também, por um trabalho conjunto de reflexão sobre questões fundamentais, como o exercício da autoridade, a atribuição de castigo, o acesso à leitura crítica, o bom uso dos média, entre outras.

Jesus esclarece que estas e outras preocupações para uma escola verdadeiramente democrática, estão devidamente explícitas, não só nesta obra, como também noutros trabalhos pedagógicos do autor, entre os quais destacou o documento, publicado em Fevereiro de 2005, «Quelques principes possibles pour une éducation démocratique». Em toda a sua obra perpassa a nítida preocupação por uma *«pédagogie personnalisée, différenciée et constructiviste»*.

Em termos conclusivos, Jesus, com o autor, partilha a ideia de que, tal como outras actividades humanas, o Trabalho Pedagógico, motivado pelo poder ou não, é uma «art de faire» que exige do pedagogo um «salto no vazio», uma dedicação completa e que a educação, apesar de ser uma «relação dissimétrica, necessária e provisória, visando a emergência do sujeito», é uma aventura imprevisível, uma história sempre diferente a escrever e na qual a ética não é uma disciplina nova, nem mesmo um «suplemento de alma», mas o que opera, através do conjunto de actividades que o educador organiza, de modo a compreender o que se passa à sua volta, a apreender os indicadores mais pertinentes, a medir os objectivos da situação e a antecipar a consequência dos seus actos.

Só assim, o acto de educar contribui para a promoção do humano e para a construção da humanidade; impulsiona o movimento de «conversão» (Ouzoulias); emancipa, torna possível o surgimento do outro, mesmo que este recuse a formação que lhe é proposta. Uma vez que o aluno não aprende só e, porque toda a liberdade de aprender nem sempre é uma escolha pessoal, mas, muitas vezes, a resposta a um apelo, Jesus, apoiando-se nas palavras do autor conclui que educar é, essencialmente, participar na construção de um sujeito livre.

2- Presença de Philippe Meirieu em Portugal

2.1 - Conferência «A pedagogia diferenciada: fechamento ou abertura?»

A «pedagogia diferenciada», pedra de toque de todos os trabalhos do pedagogo francês Philippe Meirieu, foi tema da Conferência, por ele proferida, no IX Colóquio da AFIRSE, em 1999, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

O autor começa por se interrogar, e faz-nos reflectir, sobre «como ter em consideração a diversidade sem, no entanto, perder a coerência necessária?» e «como ter em conta as diferenças sem as transformar em desigualdades, sem fechar as pessoas nessas diferenças e participar assim, mais ou menos sem nós o sabermos, na “babélisation” em curso do sistema educativo nas sociedades ocidentais?»

A pedagogia diferenciada foi elaborada sobre a base de um modelo procedente da psicologia diferencial que se propunha adaptar os métodos, e às vezes os conteúdos de ensino, a cada indivíduo a partir das suas próprias características (ritmo de aprendizagem, perfil pedagógico, estilo cognitivo, relação com o saber, estratégia de aprendizagem, etc.).

Esta concepção, sem dúvida necessária para quebrar as ilusões do «*collectif frontal*», marcou de imediato os seus limites: tributário do behaviorismo, sujeitado a um modelo «*applicacionniste*», ela provou-se capaz de produzir, frequentemente sem o saber, dispositivos de exclusão, mesmo de segregação. Fechando o indivíduo num dado destinado a reproduzir, a pedagogia diferenciada revelou-se, assim, contrária ao princípio de educabilidade na qual pretendia inspirar-se.

Parece que os fundamentos que estiveram na base da diferenciação permanecem válidos e que não se pode abolir por decreto as diferenças interindividuais correndo-se o risco de as deixar jogar massivamente. Convém tê-las em consideração mas num processo dinâmico de ultrapassagem capaz de permitir o progresso de cada um.

Trata-se de examinar, então e em primeiro lugar, que modelo teórico da diferenciação pode permitir afrontar este desafio. Trata-se, de seguida, de se interrogar sobre as condições da sua prática, tendo em conta o plano de organização dos currícula, sobretudo da gestão pedagógica

da turma mais que (em detrimento de) da organização institucional do estabelecimento de ensino. Por esta ocasião, há um esforço de definir um paradigma da «diferenciação aberta», fundado sobre uma pedagogia do sujeito e uma filosofia da educação que coloca a construção do sentido no centro do ensino-aprendizagem. Verifica-se, finalmente, algumas perspectivas políticas ligadas a este modelo, que opõe à referência aos utopistas fixistas uma utopia de referência capaz de suportar o esforço do pedagogo.

2.2 - Conferência «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores»²⁹

Os desafios que hoje se colocam aos educadores e professores, face às mutações sociais em curso, foi o tema abordado por Philippe Meirieu, na Conferência que teve lugar no dia 17 de Fevereiro de 2009, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Regressar aos fundamentos da pedagogia, «ao trabalho autenticamente pedagógico», é de algum modo a «receita» - numa área onde certamente não há receitas – de Philippe Meirieu, num mundo em que, como é sintetizado na apresentação da conferência, «o desaparecimento de referenciais comuns e a emergência do individualismo social, a aceleração vertiginosa das evoluções tecnológicas e a ascensão em força das economias pulsionais em todos os domínios colocam os educadores perante desafios totalmente inéditos.»

Em causa está, no dizer de Meirieu, partir de dois princípios fundamentais: todo o ser pode aprender a crescer e ninguém pode obrigar ninguém a aprender. Agir entre estas polaridades, o princípio da educabilidade e o princípio da liberdade, é o trabalho de «bricolage» que se coloca à pedagogia.

A pedagogia afirma-se assim como um domínio de complexidade que, ao arrepio de todos os esquematismos, não é nem fatalismo nem voluntarismo e, simultaneamente, implica transmissão de conhecimentos e emancipação do sujeito.

Repensar conceitos e práticas

²⁹Um resumo mais alargado desta Conferência pode ser consultado no blog «Educação em análise» através do link <http://educeanalise.blogspot.com/2009/02/conferencia-realizada-por-philippe.html>, 20 de Fevereiro de 2009.

Repensar conceitos demasiados genéricos surge aqui como uma necessidade fundamental. Trata-se de redefinir o que são verdadeiramente «os métodos activos», «o interesse do aluno», «a personalização das aprendizagens», «a construção dos saberes», «a pedagogia da descoberta», «a avaliação formativa», «a formação em autonomia».

Passo a passo, Meirieu alerta para uma abordagem em que «métodos activos» deve pressupor que sejam intelectualmente activos. Em que «partir do interesse do aluno» significa também abrir portas a novos interesses. Mobilizar em torno de tarefas tem como real conteúdo o «fazer ao serviço do compreender». A diferenciação pedagógica deve corresponder a «abrir o leque de possibilidades». A aprendizagem não se deve resumir à aquisição de competências. O «aprender a aprender» se deve processar «aprendendo alguma coisa». Ou ainda a «avaliação formativa» não implica abandonar a exigência.

Num momento em que alguma confusão marca as próprias funções da escola, o pedagogo francês sublinha que a necessária resposta a questões sociais precisas não deve levar a escola a abandonar a perspectiva universalista, ligando o particular ao universal, na perspectiva de que a cultura é «deitar abaixo os muros».

Dom, ciência ou arte?

Recusando, à partida, definir a pedagogia como um dom, Philippe Meirieu considera também não se tratar de uma ciência. Porque pedagogia é «trabalhar com pessoas», o que envolve «fazer diferente do previsto», improvisar, o que põe em causa o rigor do método científico.

Tão pouco será uma arte. Antes uma «arte de fazer». É, de certo modo, na «bricolage» que se opera entre os dois pólos – o princípio da educabilidade e o princípio da liberdade - no ligar e diferenciar, na transmissão de cultura, que a pedagogia se afirma.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

Após a leitura das principais obras do autor,³⁰ através das quais nos servimos para melhor conhecer o seu pensamento pedagógico, podemos concluir que nelas encontramos um pensamento que sem ceder a nenhuma das exigências rigorosas que a coerência da argumentação requer, nem ignorar nenhum dos referenciais doutrinários capazes de informá-lo, não deixa, no entanto, de se debruçar sobre os problemas mais frequentes da prática escolar e aprofunda a sua reflexão apenas para melhor compreender e ajudar a melhor gerir a prática educativa.

Na sua obra *Le choix d' éduquer – Éthique et Pédagogie* (1991), Philippe Meirieu tenta explicar que o sucesso do acto pedagógico não se deve somente às qualidades científicas e didácticas do docente. O autor tenta mostrar a importância decisiva das escolhas éticas do educador quando ele tem por finalidade a emergência de sujeitos livres, quando ele trabalha simultaneamente para a sua instrução e emancipação, quando ele tenta articular o princípio da educabilidade e da liberdade. Tudo fazer para que o outro aprenda e comunicar-lhe a convicção desta possibilidade, é, pois, a grande aventura educativa.

Todos reconhecemos, actualmente, que uma das funções da Escola é facilitar as aprendizagens. Na sua obra *Apprendre... Oui, Mais Comment?* (1998a), Philippe Meirieu aprofunda a reflexão sobre o acto da aprendizagem: afasta as suas representações equívocas, denuncia as ilusões que pairam a seu respeito e tenta estabelecer algumas referências a partir das quais o professor poderá elaborar, regular e avaliar a sua acção. É assim que o autor aborda tanto a relação pedagógica quanto a racionalização didáctica e as estratégias individuais de aprendizagem.

Já nas suas obras *Apprendre en groupe* (1996b, 2000a), o autor mostra principalmente em que condições, dentro de uma «escola plural», o grupo pode evitar os seus próprios desvios e favorecer o trabalho intelectual. Na sua opinião, é, pois, necessário comprometer-se numa pedagogia activa, susceptível de mobilizar os alunos numa actividade comum e, ao mesmo tempo, assegurar-se das aprendizagens individuais assim realizadas. Ou seja, o autor pretende mostrar que é possível reconciliar as actividades de grupo e as aprendizagens escolares

³⁰Em resposta à nossa entrevista, Philippe Meirieu elegeu duas obras fundamentais que melhor ilustram o seu pensamento pedagógico: *Apprendre... Oui, Mais Comment?*, para as questões mais técnicas e *Le choix d' éduquer*, para a dimensão ética da profissão. Na opinião do autor, o professor deverá associar sempre estas duas dimensões.

através da «pedagogia do contrato», a qual, não excluindo nenhum método *a priori*, encarrega-se de facultar ao educando uma apropriação e estruturação do saber ao mesmo tempo que ela lhe permite a construção da sua autonomia. Nestas obras, o autor apresenta e integra os contributos dos «métodos activos» assim como os da «pedagogia por objectivos», representando uma verdadeira alternativa ao ensino impositivo tradicional.

Na sua obra *École mode d'emploi – Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée* (1985), o autor analisa e apresenta os caminhos nos quais a busca séria desse objectivo requer a exploração.

Em *Faire l'école, faire la classe* (2004), para nós, um verdadeiro manual de pedagogia para a escola de hoje, podemos compreender e reflectir sobre os desafios fundamentais da instituição escolar actuais, penetrar nas tensões e nas contradições que estruturam o empreendimento educativo e decidir lucidamente o que fazer nas situações mais imprevistas do dia-a-dia, enquanto educadores. Esta obra, constituída de capítulos curtos, oferece uma síntese que será útil para nós, como para o professor iniciante, tanto para os formadores quanto para o pessoal do ensino e para os investigadores.

Por outro lado, para compreender a dificuldade de pôr em prática as inovações pedagógicas propostas pelas pesquisas, Philippe Meirieu, na sua obra *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements* (1995), parte de uma discussão sobre o que constitui o discurso pedagógico para chegar à proposição de ferramentas e de subsídios que ajudam a perceber os seus desafios e entraves. O autor demonstra que a distância entre o dizer e o fazer só pode ser reduzida mediante uma reconsideração completa do estatuto do pedagógico, do reconhecimento do fundamento ético, da renúncia de toda a certeza didáctica e da determinação dos professores em colocar a criatividade e a autocrítica no centro da sua conduta.

Em suma, neste período de profunda e acelerada mudança, a escola não pode, seguramente, continuar com um tipo de aprendizagem e de avaliação para uma sociedade que no futuro não existirá tal como é hoje. A publicação de um currículo orientado para o desenvolvimento de competências numa dimensão global é um meio de reconhecer a necessidade de novas práticas pedagógicas de aprendizagem e de avaliação. Apesar de constituir um grande desafio, cabe aos professores efectuar uma verdadeira transformação das práticas educativas, de forma a existir uma ligação entre a legislação, a teoria e a prática

educativa. Conjugar, pois, a grande exigência do Estado com uma verdadeira responsabilização dos seus actores: eis o grande desafio.

SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO IV

Identificação do problema e natureza do estudo

1- Identificação do problema

Um dos objectivos deste trabalho, como se disse na introdução, foi diagnosticar a receptividade do autor/pedagogo Philippe Meirieu em Portugal e, conseqüentemente, verificar o impacto/implementação das suas ideias a nível da formação de professores.

Interessava-nos, neste trabalho, analisar as seguintes questões:

- Qual o grau de conhecimento que se tem deste autor e do seu pensamento pedagógico através das suas obras?
- Quais as representações dos profissionais da educação sobre o processo ensino-aprendizagem defendidos pelo autor?
- Como é que este pedagogo é caracterizado no contexto dos pedagogos contemporâneos?
- Que tipo de expectativas têm relativamente à implementação das suas ideias no actual sistema educativo português?

Estas questões orientaram a definição dos seguintes objectivos:

- Indicar as obras de Philippe Meirieu mais lidas/conhecidas em Portugal;
- Indicar as obras que melhor definem o seu pensamento pedagógico;
- Conhecer as representações e as expectativas dos entrevistados quanto ao pensamento pedagógico do autor;
- Caracterizar o autor no quadro dos pedagogos contemporâneos e
- Contactar com os investigadores portugueses que já recensearam algumas das suas obras.

Para diagnosticar a receptividade do autor em Portugal, realizou-se um estudo *empírico*, através de inquéritos e entrevistas feitas, em simultâneo, aos investigadores educacionais que já recensearam algumas das suas obras bem como a outros profissionais da educação, porque

foi também nossa intenção verificar o impacto/implementação das ideias do autor a nível da formação de professores.

Acreditamos que esta pesquisa permitirá encontrar respostas às nossas questões e atingir os objectivos pretendidos. Investigar esta realidade foi, para nós, um desafio enriquecedor, pois partimos do pressuposto de que é fundamental compreender a realidade teórica, neste caso o pensamento pedagógico do pedagogo Philippe Meirieu, para melhor na prática podermos intervir.

Não se trata de um trabalho com objectivo reivindicativo, mas de saber e de darmos a conhecer todo o percurso/trajecto de um autor, e a partir do qual se crie as condições necessárias para que as mudanças a nível das práticas pedagógicas ocorram intrinsecamente e não fiquem apenas pelas reformas.

Sem pretendermos generalizar esta investigação, de forma alguma, encaramos este trabalho como um modo de enriquecimento pessoal e profissional e como um possível contributo para que a actuação pedagógica, à luz do pensamento do nosso autor, seja mais motivante, interessante, funcional, democrática e de qualidade para todos os alunos e professores. É, sem dúvida, este o nosso propósito.

2- Opção metodológica por um estudo de natureza qualitativa

«Não há educação para a qualidade que não passe pela investigação»

Rodrigues-Lopes, A., In TUCKMAN, B. W., 2000: XXI

A educação é uma empresa eminentemente humana muito complexa e, por isso, é, sem dúvida, uma área que provoca muitas questões de investigação. Neste contexto, para Rodrigues-Lopes (2000: XVIII), todo o profissional deve ser formado para o saber-fazer, o saber-ser e para o saber-tornar-se, sendo estas as atitudes em que assenta e se compreende a necessidade de se saber-investigar.

Face à evolução do conhecimento e à complexidade da situação pedagógica, com a qual nos confrontamos diariamente na situação de educadores, e sob pena de contribuirmos, por um lado, para o défice gravoso, reconhecemos a importância de uma atitude crítica e reflexiva sistemática, a qual deverá passar, por diversas razões, por uma formação para a investigação. Na verdade, segundo este investigador,

«[...] face à complexidade do conhecimento, no âmbito de uma epistemologia aberta, bem como à complexidade da situação educativa, em que a função docente se reveste de uma permanente e acutilante polivalência, é indispensável uma constante prática e atitude de investigação, por parte de qualquer profissional superior com objectivos de formação.» (op. cit.: XIX)

E, considera, ainda, que «é a sociedade e, especificamente as instituições de formação que têm de encontrar as condições de resposta, constituindo a formação em investigação um objectivo crucial para esta (mesma) resposta.»

Na verdade, a situação que se vive no âmbito educativo internacional e a reestruturação que se está a produzir entre nós exige, por diversas razões, uma formação para a investigação.

Sabemos que, desde o início da década de sessenta, se tem vindo a desenvolver e a aprofundar o conhecimento dos métodos de investigação em educação, num esforço sempre acrescido para responder às múltiplas problemáticas que o investigador se defronta. No que diz respeito ao nosso percurso, gostaríamos de salientar a enorme dificuldade encontrada na definição da opção metodológica a seguir, em virtude de termos optado por um *desenho* pouco materializado nestes moldes.

Sendo a investigação uma tentativa sistemática de atribuição de respostas a diversas questões, a nossa primeira pretendia averiguar a receptividade da obra do pedagogo Philippe Meirieu e o conhecimento do seu pensamento pedagógico no nosso país. Para isso, optámos, em primeiro lugar, por clarificar os conceitos em torno de dois grandes paradigmas de investigação em educação: o paradigma quantitativo ou positivista e o qualitativo e, em segundo lugar, identificar aquele que melhor se adequa ao nosso tipo de estudo.

Durante algum tempo, as questões educacionais foram investigadas segundo o paradigma quantitativo ou positivista. Contudo, é no quadro de uma exigência dos «saberes», assente não só numa atitude científica, mas também numa atitude pedagógica dimensionada pelas prerrogativas humanas da liberdade, autonomia de acção, responsabilidade, etc... que a «repetição dos saberes» tem vindo e deverá dar lugar à «construção dos saberes». Por outro lado, partilhamos, como, de resto, muitos educadores, ideia de que não há saber desligado do seu contexto e a sua compreensão e aplicação requerem uma estreita articulação com todas as formas possíveis do saber, nomeadamente e no dizer de Robert Bodgan e Sari Biklen (1994: 11) com a «investigação qualitativa». Segundo estes autores, a investigação em educação modificou-se desde o início dos anos oitenta e alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais e, citando Popkewitz (1984), afirmam que a abordagem qualitativa já adquiriu legitimação e maturação.

«Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, teste de hipóteses e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.»
(Bogdan e Biklen, 1994: 11)

Ora, em que é que consiste, concretamente, as diferenças entre estas duas abordagens?

Segundo Bodgan e Biklen (1994: 43), ainda existem actualmente alguns teóricos da educação, nomeadamente Smith (1983), Stainback e Stainback (1985), Howe (1988), Firestone (1987), Smith e Heshusius (1986), que discutem as diferenças entre investigação do tipo quantitativo e qualitativo ou se as duas podem e devem ser articuladas. Para estes autores, contrariamente aos investigadores quantitativos,

«[...] os qualitativos não entendem o seu trabalho como consistindo na recolha de “factos” sobre o comportamento humano, os quais, após serem articulados, proporcionariam um modo de verificar

e elaborar uma teoria que permitisse aos cientistas estabelecer relações de causalidade e prever o comportamento humano. Os investigadores pensam que o comportamento humano é demasiadamente complexo para que tal seja possível, considerando a busca de causas e previsões negativamente, no sentido em que esta dificulta a capacidade de apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiências humanas. O objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode reflectir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana.» (1994: 43)

António Chizzotti (2000: 33-34), por sua vez, refere-se a outros autores com reconhecida experiência em pesquisa experimental que contestam a pesquisa exclusivamente quantitativa, nomeadamente Campbell (1974), Crombach (1974) e Stake (1994). O primeiro destes autores declarou na Assembleia Americana de Psicologia que pesquisadores rigorosos servem-se de uma fundamentação qualitativa para contra validar pesquisas com erros decorrentes de leitura errónea de medidas ou de defeitos no uso de instrumentos e reconhece ainda, com base na antropologia, a necessidade de descrições que apreendam o ambiente ecológico daqueles que se quer avaliar. Campbell pretendia, assim, estabelecer uma síntese unificadora do conhecimento quantitativo e qualitativo.

Na mesma ocasião, Crombach denuncia a separação entre a abordagem quantitativa e as diferenças individuais, ou seja, a abordagem qualitativa. Para este autor, as análises das interacções entre indivíduos baseadas no tratamento experimental, sem considerar as diferenças individuais, acabam em generalizações pouco válidas. Crombach reconhece que as análises devem apreciar o contexto, as características e os acontecimentos em que se dão as observações.

Deve-se, porém, a R. Stake, com larga experiência em avaliação quantitativa de programas, a sistematização de um programa qualitativo na avaliação de programas.

Por sua vez, para Lessard-Hérbert, Gabriel Goyette e Gérald Boutin (2008: 31), uma das maneiras de abordar o aspecto epistemológico das metodologias consiste em examinar o modo como os investigadores se posicionam face ao tipo de relação que existe, ou poderá existir, entre metodologias «qualitativas» e metodologias «quantitativas». Estes autores

identificam, então, duas posturas bem diferentes: uma que toma o partido de uma distinção dicotómica e outra que opta pela tese de um *continuum* entre quantitativo e qualitativo.

Matthew Miles e Michael Huberman (1984, cit. por Lessard-Hérbert, Goyette e Boutin, 2008: 34) reconhecem que há, realmente, um desvio entre o discurso e a prática, mas se ao nível do discurso as duas abordagens são irreconciliáveis, ao nível da prática geralmente combinam-se. Defendem, assim, a existência de «um continuum metodológico entre qualitativo e quantitativo» e não uma dicotomia.

Autores como Caroline Evertson e Judith Green (1986: 162-213) insistem sobre as convergências que existem entre diferentes abordagens de investigação e admitem a possibilidade de as combinar numa mesma investigação ou num mesmo programa de investigação.

Contrariamente, Frederick Erickson (1986: 120) afirma existir descontinuidade e conflito entre estas duas «famílias» de abordagens e sustenta, ainda, que apesar da rivalidade teórica e ontológica um paradigma³¹ não vem substituir o outro. Actualmente, estes dois paradigmas, «o antigo e o novo, terão, antes, tendência a coexistir. [...] Os paradigmas não morrem, particularmente nas ciências sociais.»

Já entre nós, Natércio Afonso (2005: 13-14), considera não existir oposição entre estas duas abordagens, mas sim confusão, por ignorarem que estas designações implicam uma grande variedade de perspectivas teóricas e práticas metodológicas, com conceitos que ainda não estão claramente definidos. O debate entre os defensores e opositores, para este autor, prende-se mais com a «questão da subjectividade versus objectividade», controversia que para si não se justifica, uma vez que a própria realidade é socialmente construída, logo qualquer investigação quantitativa ou qualitativa envolve sempre dados subjectivos. Pelo exposto e como se pode verificar, a tese de uma distinção dicotómica entre estas duas famílias de abordagens dificilmente obterá consenso.

³¹ Deve-se a Thomas S. Kuhn (1989) o ter popularizado a utilização do termo *paradigma*. A sua definição surgiu em função do desenvolvimento/maturação da ciência e da noção das «revoluções científicas». Segundo Kuhn, «a passagem de um paradigma a outro por intermédio de uma revolução representa o modelo normal de desenvolvimento de uma ciência adulta» (op. cit.: 32). Ou seja, em período de crise, quando um paradigma, até então fértil ao nível da investigação, deixa de permitir solucionar um problema novo, um segundo paradigma pode entrar em competição com o anterior e substituí-lo, caso se mostre apto a fornecer uma solução a esse problema, solução essa que pressupõe igualmente uma nova perspectiva do mundo.

Mais críticas vieram também de outras correntes que se opuseram ao padrão quantitativo das pesquisas em ciências humanas e sociais, como o interaccionismo simbólico, a etnometodologia, a pesquisa etnográfica a investigação-acção e a intervenção psicossociológica. Estas, entre outras abordagens, ou expressões, no dizer de Bogdan e Biklen (1994: 17), a observação participante, estudos de caso, fenomenologia, histórias de vida ou investigação narrativa, inserem-se no campo mais vasto de «metodologias qualitativas». Para estes autores (citando Jacob: 1987), a utilização e a definição exactas destas expressões têm variado ao longo dos tempos e não significa que todas estas expressões queiram significar a mesma coisa, nem que algumas delas não tenham um significado preciso quando utilizadas por determinados autores.

Perante o exposto, podemos verificar ainda que, relativamente à terminologia adoptada, há, também uma diversidade de conceitos. Bodgan e Biklen escolheram privilegiar a expressão *investigação qualitativa* como englobando todo o conjunto de estratégias que designam por «qualitativas» e sugerem, também, um olhar atento às modificações na evolução dos métodos qualitativos, muitas vezes provenientes da antropologia, pois, entendem a investigação qualitativa numa perspectiva sociológica e alegam que a investigação qualitativa assume diferentes denominações consoante os investigadores e suas perspectivas. Por exemplo, pode assumir as seguintes designações: «interaccionismo simbólico, perspectiva interior, Escola de Chicago, fenomenologia, estudo de caso, etnometodologia, ecologia e descritivo.» (1994: 17)

Enquanto que Frederick Erickson (1986, cit. por Lessard-Hérbert et al., 1994: 31) utiliza a expressão *investigação interpretativa*, mas nesta expressão engloba, também, um conjunto das diversas abordagens já referidas: «observação participante, etnografia, estudo de casos, interaccionismo simbólico, fenomenologia ou, muito simplesmente, abordagem qualitativa», o nosso conterrâneo Natércio Afonso (2005: 62-87) apresenta e sistematiza toda uma série de *estratégias de investigação*, nomeadamente estudos extensivos, estudos etnográficos, estudos de caso, investigação acção, estudos biográficos ou histórias de vida e estudos de avaliação, as quais dizem respeito à forma como a investigação é programada, ajustando a estrutura conceptual e as opções metodológicas ao contexto empírico específico.

Tal como estes autores, Michael Q. Patton (1990: 40-41), cit. por Tuckman (2000: 511), apresenta, por sua vez, dez tipos de investigação qualitativa, nomeadamente, etnografia, fenomenologia, heurística, etnometodologia, interaccionismo simbólico, psicologia ecológica, teoria dos sistemas, teoria do caos: dinâmica não linear, hermenêutica e orientação qualitativa,

provenientes, respectivamente, das mais diversas raízes disciplinares: antropologia, filosofia, psicologia humanista, sociologia, psicologia social, ecologia e psicologia, interdisciplinaridade, física teórica e ciências naturais, teologia-filosofia-criticismo literário, ideologia e política económica. Como podemos verificar, estas diferentes abordagens abrangem desde a descrição de uma cultura até às manifestações de uma ideologia.

Na opinião destes autores, apesar destas designações serem diferentes e não quererem dizer a mesma coisa, todas atribuem, até certo ponto, um importante papel ao significado que os participantes atribuem às coisas, pois são esses pontos de vista que permitem desvendar a acção interna das situações.

Presentemente, para Bogdan e Biklen (1994: 11), já é habitual o uso da investigação qualitativa nas questões educacionais e, citando Popkewitz (1984), afirmam que a abordagem qualitativa já adquiriu legitimação e maturação.

Embora esta mudança a nível das estratégias de investigação seja positiva, não significa tarefa fácil estudar as situações educativas, uma vez que a realidade diária não é percebida por todos os indivíduos do mesmo modo. Cada um, de acordo com as suas vivências e seus conhecimentos, vai atribuindo significados diferentes aos objectos e aos acontecimentos.

A este propósito e na opinião de Bogdan e Biklen (1994: 16-17), quase todos os estudos qualitativos, apesar de se desenvolverem em variados contextos e adoptarem muitas formas, envolvem trabalho de campo, o que implica estar dentro do território, do mundo do sujeito, para recolher dados descritivos, registar o que acontece, participar nas actividades dos sujeitos e tentar aprender o seu modo de pensar. No entanto, nalguns casos, o investigador limita-se a traçar uma caracterização minuciosa de um único sujeito. Nestes casos, onde o objectivo é o de captar a interpretação que determinada pessoa faz da sua própria vida, o estudo designa-se por *história de vida*.

Segundo Afonso (2005: 77), a investigação centrada no estudo das vivências e experiências individuais constitui o domínio das narrativas biografadas e das histórias de vida. Para ele, é possível fazer uma distinção entre os estudos biográficos considerados na sua globalidade e as narrativas ou histórias de vida.

No que respeita ao nosso estudo, cujo objectivo é, por um lado, conhecer o trajecto pessoal e literário³² do pedagogo Philippe Meirieu e, por outro, a receptividade das suas obras no nosso país, tivemos, inicialmente, algumas dificuldades em identificar a opção ou as opções metodológicas subjacentes a este tipo de estudo. Mas, como «a concepção de um projecto de investigação não se reduz ao alinhamento dos procedimentos padronizados sugeridos nos manuais de investigação», sendo sim, e, fundamentalmente, «o resultado de uma reflexão pessoal orientada por uma curiosidade *artesanal* capaz de inventar e construir dispositivos de pesquisa simultaneamente adequados ao esquema conceptual de suporte e ao contexto empírico específico» (Denzin e Lincoln, 1994, cit. Afonso, 2005: 62), sentimo-nos vocacionados a pôr em prática uma estratégia de investigação que se adequa a este tipo de *design*. Segundo Natércio Afonso (op. cit.: 62), «os processos decisivos na conceptualização da pesquisa dependem muito da imaginação e da criatividade do investigador.» Aqui fica, portanto, o(s) desafio(s).

Sob o ponto de vista metodológico, podemos e queremos considerar o nosso estudo uma investigação de cariz/paradigma qualitativo, porque possui um carácter descritivo e interpretativo dos dados que foram recolhidos a partir de três técnicas de recolha, e, porque tentámos captar as múltiplas/diferentes variáveis que interagem ao mesmo tempo.

Segundo as características básicas que configuram a investigação qualitativa ou naturalista, o presente estudo insere-se, ainda, e sobretudo, numa abordagem de tipo estudos biográficos ou histórias de vida (Chizzotti, 2000: 95; Bodgan e Biklen, 1994: 92; Poirier et al., 1999; Afonso, 2005: 77), uma vez que a área de estudo foi delimitada ao trajecto e formação pedagógica do autor contemporâneo francês Philippe Meirieu.

A presente investigação é, na nossa opinião e segundo estes autores, uma história de vida porque pretendemos através deste estudo obter detalhes do pensamento pedagógico do próprio autor que nele participa. Segundo Natércio Afonso (2005: 77),

«[...] a investigação centrada no estudo das vivências e experiências individuais constitui o domínio das narrativas biográficas e das histórias de vida. Trata-se de uma abordagem que tem vindo a adquirir crescente visibilidade na investigação educacional, principalmente a partir dos anos setenta do século XX.

³² Entenda-se por «literário» o conjunto de obras, artigos e conferências publicados deste autor que ilustram o seu pensamento pedagógico.

O seu desenvolvimento afirmou-se em oposição à pesquisa tradicional de teor funcionalista que tende a ignorar o sujeito individual na sua totalidade e especificidade. [...]

A abordagem pressupõe que o foco da investigação se centre na acção individual desvendando a singularidade e totalidade da pessoa do actor biografado, e iluminando os próprios contextos e processos institucionais em que ele se move.»

Natércio Afonso faz, ainda, uma distinção entre os estudos biográficos e as narrativas ou histórias de vida. Os estudos biográficos centram-se na reconstituição das trajectórias de vida de pessoas concretas, a partir da pesquisa documental, da informação recolhida através de informantes privilegiados e, eventualmente, do próprio biografado. A opção pelas narrativas e histórias de vida implica geralmente uma concentração do dispositivo empírico na realização de entrevistas aprofundadas com os biografados, sendo o núcleo central da investigação o discurso do biografado directa e especificamente produzido no contexto da pesquisa.

Louis Smith (1994: 302) caracteriza a abordagem biográfica como «activamente construcionista, desde a selecção de um herói ou heroína até à pesquisa das fontes de dados, à selecção das questões e dos temas e à imagem ou retrato final que se desenha.»

Segundo as características básicas que configuram a investigação qualitativa ou naturalista, o presente estudo poderia inserir-se, ainda e por outro lado, numa abordagem de tipo estudos extensivos (Afonso, 2005: 62), uma vez que a área de estudo foi, essencialmente, alargada a todas as faculdades de ciências de educação e institutos politécnicos de educação do nosso país, pois pretendia-se conhecer a receptividade das obras e do pensamento do nosso pedagogo no nosso meio académico.

Segundo este autor (citando Fogelman, 2002), os estudos extensivos correspondem a uma grande variedade de dispositivos, tanto no que diz respeito à dimensão da população envolvida como no que se refere às técnicas e instrumentos de recolha de dados. Embora constituam uma das estratégias mais utilizadas em investigação, mas estejam longe de corresponder a um conceito claramente definido e consensual, os estudos extensivos caracterizam-se pela análise das particularidades ou das circunstâncias de uma população, com uma preocupação dominante de abrangência e de generalidade. O seu foco de investigação pode consistir: numa sondagem de opinião pública, centrar-se em atitudes, ou seja, no posicionamento dos seus actores sobre um determinado assunto; orientar-se para o

estudo de comportamentos, focalizar-se em dados demográficos ou, ainda, dirigir-se para o estudo de situações materiais concretas (op. cit.: 62-63).

3- Instrumentos e procedimentos de recolha de dados

Na opinião de Bodgan e Biklen (1994: 48-49), sendo a investigação qualitativa essencialmente descritiva, os seus dados podem tomar diversas formas, nomeadamente, «transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais.» Trata-se de materiais em bruto, pistas que se recolhem no contexto do estudo e que serão analisados pelos investigadores posteriormente ou no decorrer da investigação. Estes tentam analisar estes dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que foram registados ou transcritos.

Ainda segundo estes autores (1994: 16), quase todos os estudos qualitativos, apesar de se desenvolverem em variados contextos e adoptarem muitas formas, envolvem trabalho de campo, o que implica estar dentro do território, do mundo do sujeito, para recolher dados descritivos, registar o que acontece, participar nas actividades dos sujeitos e tentar aprender o seu modo de pensar.

Ora, como o *desenho* do nosso estudo se afasta um pouco deste modelo tradicional de investigação em educação e pela impossibilidade, momentânea, de nos inserirmos no campo de actuação diária do autor em estudo, o qual exigiria a prática da fidedigna técnica de observação, optámos por outros métodos de recolha e análise de dados em educação naturalista, nomeadamente e no dizer de Natércio Afonso (2005: 88-123) a pesquisa arquivística ou documental, a entrevista e o inquérito por questionário. Relativamente à primeira técnica, Webb et al. (1966, 1981), no dizer de Raymond M. Lee (2003: 15), «cunharam a expressão “medidas não interferentes” para se referirem aos dados obtidos por processos que não envolvam recolha directa de informação a partir dos sujeitos investigados», evitando, assim, problemas causados pela presença do investigador.

Não é nossa intenção abordar aqui e agora toda a discussão em torno desta técnica de recolha de dados, interessa-nos, sim, referir que a natureza dos documentos, por nós consultados, sobretudo para a primeira parte deste nosso trabalho, se insere nos denominados «documentos privados» ou, no dizer de Bodgan e Biklen (1994: 177), de documentos pessoais.

Ou seja, os instrumentos, essencialmente, utilizados para a recolha de dados dos intervenientes da nossa amostra, no nosso estudo, foram o inquérito por questionário e, como

complemento do estudo, sem querermos a supremacia de um ou sem querermos chegar a uma «verdadeira medida» (Bodgan e Biklen, 1994: 196), o inquérito por entrevista. Esta foi elaborada a partir dos dados recolhidos pelas técnicas anteriores e de acordo com o que se pretendia apurar.

Além deste enriquecimento pessoal e profissional seria relevante se este estudo contribuísse também para uma desconstrução, reconstrução e melhoramento das práticas pedagógicas em geral, fornecesse informação para evitar a repetição de erros, desencadeasse atitudes e processos mais flexíveis e adequados a cada contexto e, conseqüentemente, tornasse a aprendizagem mais interessante e significativa, sobretudo, do ponto de vista dos alunos.

3.1- Inquérito por questionário

O inquérito por questionário assume a forma de uma entrevista escrita, onde os inqueridos respondem por escrito a um conjunto de questões, também elas escritas. Segundo Afonso (2005: 101), «o objectivo principal consiste em converter a informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados, facilitando o acesso a um número elevado de sujeitos e a contextos diferenciados.» O inquérito por questionário é, no dizer ainda deste autor, um recurso muito utilizado em estudos extensivos, como é o nosso, onde se pretende saber com elevada abrangência como certos sujeitos definem um fenómeno e que significações lhes concedem, no entanto esta técnica de recolha de dados é utilizada em muitos outros estudos.

Considerando os objectivos da nossa pesquisa, decidimos elaborar um questionário com algumas questões mais gerais e outras mais específicas, umas fechadas e outras mais abertas, no sentido de obter as respostas solicitadas. Como já referimos, nem todos os questionários foram devolvidos, assim como nem todas as questões foram respondidas.

Em todos os questionários foram explicitados os objectivos do nosso estudo e a relevância da colaboração dos inquiridos para a consecução do mesmo. Procurámos, igualmente, garantir o anonimato e a confidencialidade, assim como, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem compreensível e de elaborar questões que não suscitassem dúvidas, pois ao contrário do que se passa com a entrevista, este não permite o esclarecimento de dúvidas que possam surgir ao inquirido no decorrer do seu preenchimento. Utilizámos algumas perguntas relacionadas com

a identificação (sexo, idade, habilitações académicas, categorias profissionais e instituição onde exercem as suas actividades profissionais), sem pedir o nome devido ao anonimato, outras abertas para os inquiridos manifestarem as suas opiniões, outras de tipo categórico, cujas respostas variavam entre o *sim* e o *não*, onde se pedia para justificarem a opção escolhida e algumas do tipo listagem, onde os inquiridos tinham de fazer uma escolha dentro das afirmações apresentadas.

Para a elaboração das questões tivemos em conta alguns tópicos relacionados com as questões do estudo.

A aplicação dos questionários possibilitou a recolha de três áreas de informação, nomeadamente, o que o respondente sabe (conhecimento ou informação), o que prefere (valores ou preferências) e o que pensa ou crê (atitudes e convicções) (Tuckman, 2000). Contudo, pensamos, tal como Afonso (2005: 103) que a «técnica do questionário consiste não no que as pessoas pensam, mas sim no que elas dizem que pensam, não no que as pessoas preferem, mas sim no que elas dizem que preferem.» Neste pressuposto, torna-se conveniente triangular a informação recolhida, à semelhança de outras técnicas qualitativas.

Após a recolha de todos os questionários, procedemos à sua organização e à construção das categorias e subcategorias de análise que serviram de base para a análise de conteúdo.

Tabela nº 1: Itens utilizados na construção dos questionários

1ª parte do questionário: Dados pessoais dos inquiridos	2ª parte do questionário: Informação sobre o autor/pedagogo Philippe Meirieu
<ul style="list-style-type: none"> • Sexo • Idade • Habilitação Académica • Categoria Profissional • Instituição onde exerce a sua actividade profissional 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do autor • Leitura de obras/artigos do autor • Obras/artigos que melhor definem o pensamento pedagógico do autor • Autor proposto em Referências Bibliográficas e de que cursos • Número de alunos que tem, em média, por cursos, acesso a este autor • Caracterização do pedagogo Philippe Meirieu • Conhecimento de alguma recensão/dissertação elaborada, ou em vias de elaboração, em Portugal, ou em português, sobre este autor e quais os seus autores • Colaboração em entrevista sobre o pensamento pedagógico do autor

Como podemos verificar, estes itens foram agrupadas em dois grandes grupos: o dos *dados pessoais* dos respondentes, a partir dos quais pretendemos caracterizar a nossa amostra e o do *conhecimento do autor em estudo*, a partir do qual se pretende conhecer a receptividade do autor em Portugal.

Os itens utilizados neste questionário foram, essencialmente, de dois tipos: itens de resposta fechada e itens de resposta aberta curta, por considerarmos que as respostas obtidas através dos mesmos poderiam ser codificadas com alguma rapidez, apresentariam um alto grau de fiabilidade e por ser mais fácil interligar os dados. Estes itens continham, ou seja, variaram, no entanto, entre duas, três ou mais hipóteses, consoante o teor da questão.

Foi solicitado aos inquiridos que respondessem a todas as questões, assinalando-as com um x, num dos níveis das escalas propostas, e/ou introduzissem os dados que lhes eram propostos.

Na parte final do questionário, pedimos aos inquiridos a colaboração para a concessão de uma pequena entrevista sobre o pensamento pedagógico do autor.

Convém referir que estes questionários, antes de serem entregues aos respondentes, foram observados/validados por três colegas que se encontravam a fazer investigação em educação: uma com o grau de mestre e duas doutorandas.

Pretendemos, sobretudo, através deste estudo preliminar validar o conteúdo das questões e a sua adequação aos objectivos do estudo.

Hill e Hill (2005: 69) caracterizam este estudo preliminar como sendo «um estudo de pequena escala feito para fornecer informação relevante para a investigação principal.» Reafirmam, ainda, que este «tipo de estudo é útil quando a investigação principal tem como objectivo a confirmação ou a extensão de um trabalho na literatura e não existe um questionário adequado à investigação.» Estas colegas, por estarem muito familiarizadas com as questões de investigação educacional, foram muito claras na dificuldade que sentiram aquando do preenchimento do questionário. Com base nisso, revimos a concepção deste instrumento e reformulámos alguns aspectos, nomeadamente a linguagem usada e adequação de alguns itens àquilo que se pretendia confirmar.

3.2 - Inquérito por entrevista

A entrevista foi o instrumento utilizado nesta pesquisa para efectuar a recolha de dados relativos às representações, expectativas e práticas pedagógicas de alguns dos profissionais que constituíram a amostra.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992), este instrumento de recolha de dados é especialmente adequado para conhecer as representações dos inquiridos, no nosso estudo, de quatro dos profissionais da educação que nos concederam, livre e generosamente, uma pequena entrevista. Nas palavras dos autores:

«A análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se vêm confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das suas próprias experiências, [...]» (Quivy & Campenhoudt, 1992: 194-195)

Para Quivy e Campenhoudt (1992), as vantagens deste instrumento/técnica colocam-se em dois planos: primeiro, no grau de profundidade da informação recolhida e, segundo, na flexibilidade e fraca directividade que a técnica permite. Os inquiridos são convidados a responder de forma exaustiva, pelas suas próprias palavras e com o seu próprio quadro de referência, às questões pré-definidas.

Nesta investigação foi utilizada uma entrevista semi-directiva (Ghiglione & Matalon, 1997) ou semi-estruturada (Bodgan & Biklen, 1994), ou seja, uma entrevista que não é nem inteiramente aberta (livre), nem inteiramente fechada (questionário), na qual o entrevistador recorre a um conjunto de perguntas-guia, relativamente abertas, em que a forma e a ordem das perguntas são apresentadas de acordo com o desenrolar da própria entrevista.

A opção por este tipo de entrevista deve-se às seguintes razões:

- a entrevista semi-directiva é adequada para aprofundar um determinado domínio ou verificar a evolução de um domínio já conhecido (Ghiglione & Matalon, 1997: 86);
- quando o entrevistado não aborda espontaneamente uma determinada questão, o entrevistador poderá colocar uma nova questão (subtema), diminuindo a ambiguidade que se pode criar.

As características deste tipo de técnica de entrevista, pareceram-nos as mais adequadas à natureza da informação a obter. Realizou-se, assim uma entrevista semi-directiva, elaborada com base num guião (ver Anexo IV).

A entrevista utilizada nesta pesquisa assentou em quatro blocos distintos:

- Legitimação da entrevista;
- Obtenção de dados pessoais e profissionais dos professores da amostra;
- Representações destes profissionais;
- Suas expectativas sobre o impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português.

Cada bloco teve objectivos específicos.

O bloco (a), legitimação da entrevista, pretendeu esclarecer o entrevistado sobre a natureza do estudo a realizar, motivá-lo para a entrevista e garantir a utilização de critérios éticos e deontológicos na aplicação da entrevista.

O bloco (b) teve por objectivo obter dados pessoais e profissionais dos inquiridos. Convém salientar que estes dados pessoais e profissionais dos entrevistados foram adquiridos através do preenchimento de um inquérito.

O bloco (c) teve por objectivo recolher dados sobre as representações dos professores da amostra relativamente a:

- Contacto (quando, como e porquê) com o autor através da sua obra;
- Obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico do autor;
- Suas representações quanto às teorias de aprendizagem defendidas pelo autor;
- Suas representações sobre o processo ensino-aprendizagem;
- Suas representações quanto ao pensamento pedagógico do autor e a implementação do mesmo na formação de professores e de outros profissionais da educação.

O bloco (d) teve como objectivo conhecer as expectativas dos professores quanto a:

- Suas expectativas relativas à implementação do pensamento do autor a nível da formação de professores e de outros profissionais da educação;
- Suas expectativas relativas a uma prática pedagógica inovadora.

4- Processo de selecção e caracterização da amostra

O processo de identificação e de selecção da amostra teve início com a escolha dos profissionais da educação. Como o nosso objectivo é conhecer a receptividade do autor e do seu pensamento pedagógico em Portugal, como temos vindo, sistematicamente, a referir, optámos por contactar, em primeiro lugar, e via e-mail, com o maior número possível de docentes universitários das Faculdades, Departamentos e Institutos de Ciências da Educação do país, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, por considerarmos que estes profissionais são aqueles que melhor estão posicionados no que diz respeito ao conhecimento teórico e prático das questões educacionais.

Este trabalho de pesquisa e, simultaneamente, de contacto com os elementos da nossa amostra decorreu, essencialmente, entre os meses de Janeiro e Abril de 2009. A todos, em nota introdutória ao pedido de resposta ao questionário, tivemos o cuidado de explicar os objectivos e natureza da investigação, de explicitar alguns esclarecimentos sobre a tipologia do questionário, a forma de o devolver, a sua confidencialidade e de reconhecer que toda a colaboração prestada era imprescindível para a realização deste projecto.

Em segundo lugar, aproveitámos, também, a vinda do professor Meirieu a Portugal, a 17 de Fevereiro de 2009, aquando da sua conferência «Mutações sociais e trabalho dos professores», que se realizou na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, para aí contactarmos com outros profissionais da educação, mas desta vez, através de contacto presencial, em suporte papel, aumentando, assim, a probabilidade de encontrar outros profissionais que reunissem as condições necessárias para constituírem a amostra do nosso trabalho. Para isso, solicitámos, previamente, via e-mail, ao Senhor Reitor da Universidade de Lisboa, Professor António Nóvoa e ao Senhor Presidente do Conselho Directivo da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Professor João Barroso, autorização para passarmos o respectivo questionário. A resposta de ambas as entidades foi muito favorável, mas com a condição que se deixasse explícito de que se tratava de uma actividade exterior à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Assim, no referido dia, distribuímos o questionário, no hall da faculdade, à medida que estes profissionais iam chegando. Todas as recomendações, esclarecimentos e agradecimentos prestados foram feitos, desta vez, pessoalmente. Aproveitámos, ainda, a oportunidade para

sentir e esclarecer algumas dificuldades manifestadas pelos respondentes, nomeadamente sobre as perguntas dois ponto cinco (2.5) e a dois ponto sete (2.7).

Quer num quer noutra contacto, utilizámos o mesmo questionário, a partir do qual pretendíamos, sobretudo, conseguir, de alguns dos inquiridos, a concessão de uma pequena entrevista para, através da mesma, podermos aprofundar o conhecimento sobre o pensamento pedagógico do autor.

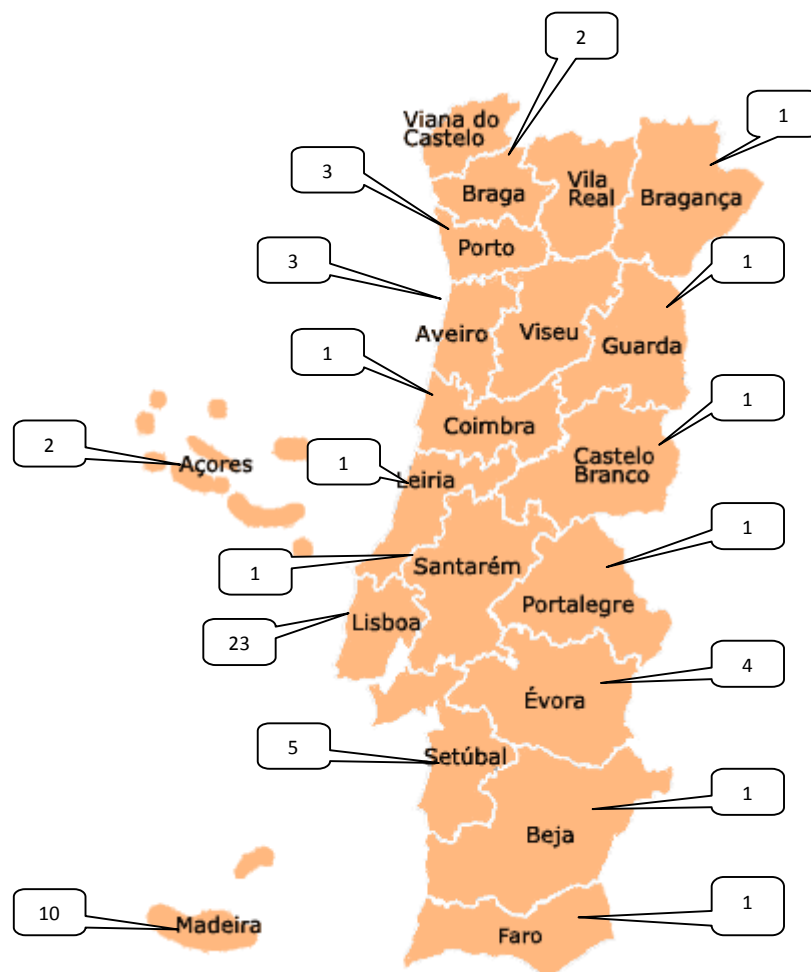


Figura n.º 1: Distribuição da amostra pelo território português

Na nossa opinião, a amostra escolhida para este estudo teria que ser adequada aos objectivos da investigação, isto é, deveria ser constituída por profissionais conhecedores, mesmo que minimamente, do nosso objecto de estudo. Sendo assim, tratou-se de uma amostra, do tipo *não probabilístico* ou *não casual*, uma vez que visa um determinado propósito. Nas palavras de Merriam (1998: 67):

«In qualitative research, the most appropriate sampling strategy is nonprobability sampling. Purposeful and theoretical sampling are well-known and widely used nonprobability sampling strategies in qualitative research.»

Segundo Merriam (1998, citando Patton, 1990), quando se selecciona a amostra a partir da sugestão de alguém, que conhece alguém que possa constituir o «caso de estudo», este processo designa-se por «amostragem em cadeia».

Neste estudo, a selecção da amostra teve por base as indicações do nosso Orientador de Mestrado, as sugestões de outros colegas mestres e doutorandos, bem como de outros profissionais da educação, sobretudo da área da investigação a quem nos dirigíamos e, também, pela nossa vontade de sermos o mais abrangentes possível. Convém, ainda referir que algumas das sugestões apresentadas não foram neste estudo contempladas, em virtude da dificuldade que tivemos no estabelecimento do contacto com os mesmos, apesar da nossa insistência.

Este método de amostragem não-probabilístico ou não-casual é, no dizer de Manuela e Andrew Hill (2005: 49), útil no início de uma investigação e aconselhável sobretudo quando não se pretende extrapolar para o Universo os resultados e conclusões com a amostra, como é o nosso caso.

Os professores da amostra apresentam as seguintes características pessoais e profissionais, de acordo com as seguintes variáveis independentes (ver Anexo II):

Tabela n.º 2: Caracterização da amostra

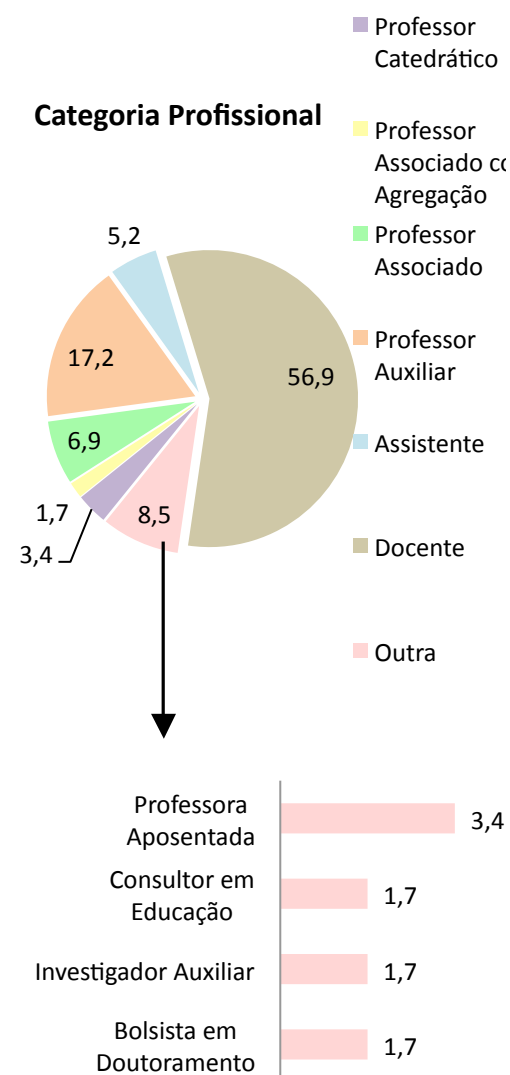
Número total de participantes: 61		
Percentagens	N.º – (%)	Gráficos
<p>Género (Questão 1.1)</p> <p>Masculino 18 (31,0)</p> <p>Feminino 40 (69,0)</p> <p>Total 58 (100,0)</p> <hr/> <p>Média: 1,69 DP: 0,467 Min. 1 – Máx. 2</p>		<p>Figura n.º 2: Gráfico do género dos inquiridos</p> <p style="text-align: center;">Género</p> <p>31% 69%</p> <p>■ Masculino ■ Feminino</p>
<p>Idade (Questão 1.2)</p> <p>Menos de 25 anos 1 (1,7)</p> <p>Entre 25 e 35 anos 11 (18,6)</p> <p>Entre 36 e 45anos 18 (30,5)</p> <p>Entre 46 e 55 anos 18 (30,5)</p> <p>Mais de 56 anos 11 (18,6)</p> <p>Total 59 (100,0)</p> <hr/> <p>Média: 3,46 DP: 1,056 Min. 1 – Máx. 5</p>		<p>Figura n.º 3: Gráfico da idade dos inquiridos</p> <p style="text-align: center;">Idade</p> <p>Mais de 56 anos</p> <p>Entre 46 e 55 anos</p> <p>Entre 36 e 45 anos</p> <p>Entre 25 e 35 anos</p> <p>Menos de 25 anos</p> <p>0 10 20 30 40</p>
<p>Habilitações Académicas (Questão 1.3)</p> <p>Licenciatura 20 (36,4)</p> <p>Mestrado 19 (34,5)</p> <p>Doutoramento 12 (21,8)</p> <p>Pós – Doutoramento 4 (7,3)</p> <p>Total 55 (100,0)</p> <hr/> <p>Média: 3,00 DP: 0,943 Min. 2 – Máx. 5</p>		<p>Figura n.º 4: Gráfico das habilitações académicas dos inquiridos</p> <p style="text-align: center;">Habilitações Académicas</p> <p>36,4 34,5 21,8 7,3</p> <p>Licenciatura Mestrado Doutoramento Pós-Doutoramento</p>

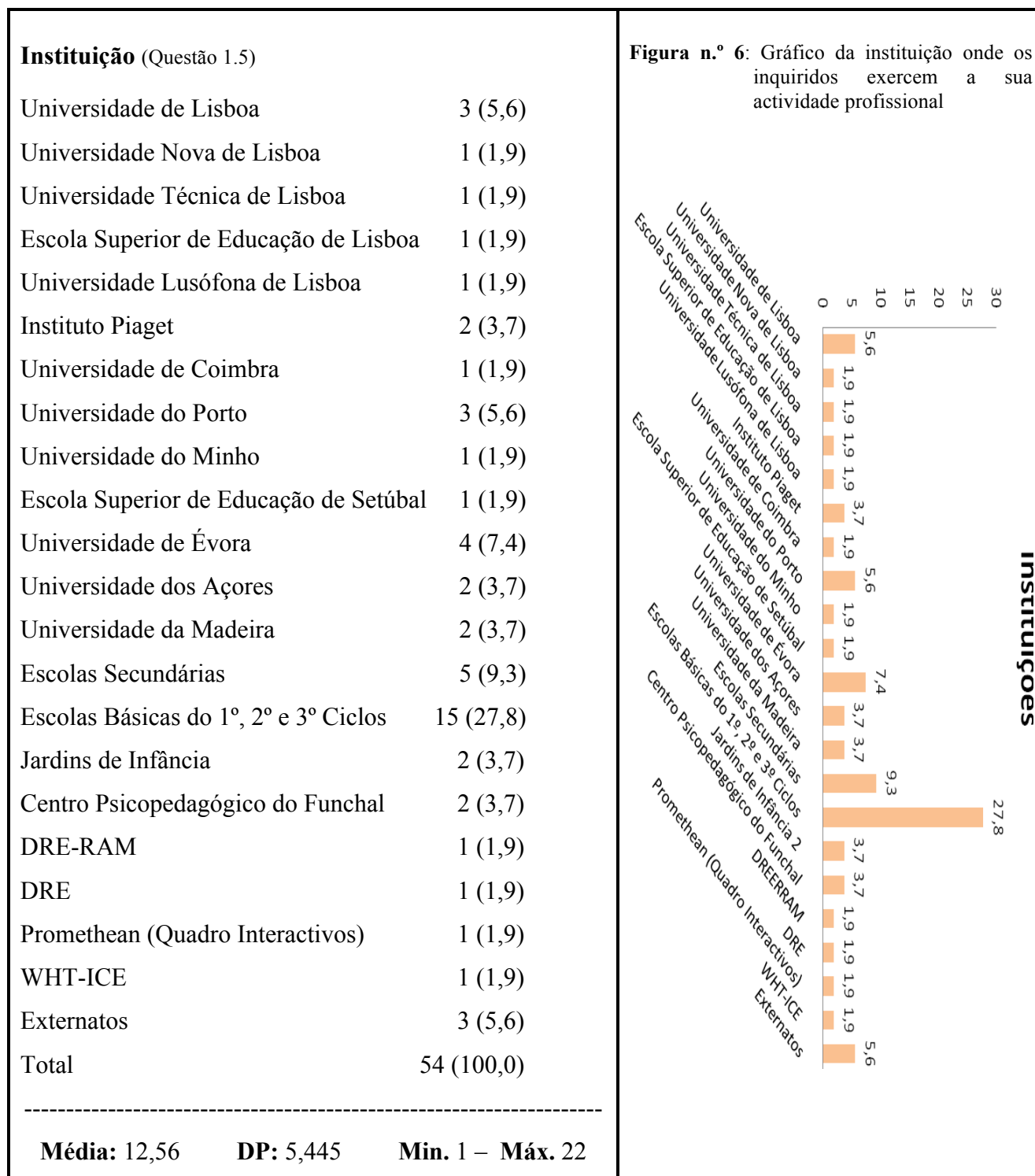
Categoria profissional (Questão 1.4)

Professor Catedrático	2 (3,4)
Professor Associado	
com Agregação	1 (1,7)
Professor Associado	4 (6,9)
Professor Auxiliar	10 (17,2)
Assistente	3 (5,2)
Docente	33 (56,9)
Outra: Professora Aposentada	2 (3,4)
Outra: Consultor em Educação	
(Promethean)	1 (1,7)
Outra: Investigador Auxiliar	1 (1,7)
Outra: Bolsista em	
Doutoramento em Sociologia	1 (1,7)
Total	58 (100,0)

Média: 6,71 **DP:** 2,442 **Min.** 1 – **Máx.** 12

Figura n.º 5: Gráfico da categoria profissional dos inquiridos





A tabela n.º 2, que acabámos de observar, apresenta, na sua globalidade, todos os *dados referentes à primeira parte do questionário*, mais concretamente os dados pessoais e profissionais dos inquiridos. Na primeira coluna da tabela, apresentamos as frequências e as percentagens válidas das diferentes categorias alusivas às variáveis que considerámos serem as mais pertinentes para caracterizar a amostra e, na segunda coluna, quisemos ilustrar,

paralelamente, esses mesmos valores através dos respectivos gráficos. Ao lado de cada variável mencionamos a respectiva questão entre parêntesis.

Assim, e em suma, como podemos confirmar através desta tabela e da figura n.º 1, participaram neste trabalho 61 profissionais da educação. Apesar de distribuídos por todo o território nacional, incluindo as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, 23 dos participantes encontram-se na grande área de Lisboa, 10 na ilha da Madeira e 4 em Évora.

Ao observarmos a questão 1.1, relativa ao género dos respondentes, verificamos que os mesmos se encontram, também, desproporcionalmente divididos, uma vez que 40 são do sexo feminino e 18 do sexo masculino.

As suas idades variam entre os 25 e os 56 anos, no entanto convém referir que 1 dos inquiridos apresenta idade inferior a 25 e que 11 ultrapassam, por sua vez, o limite por nós apresentado, ou seja os 56 anos.

No que diz respeito à questão 1.3 do questionário, habilitação académica, podemos verificar que a maior parte dos inquiridos possui, quase proporcionalmente, o grau de Licenciatura e de Mestrado, 36,4% e 34,5% respectivamente, estando os restantes elementos distribuídos com Doutoramento, 21,8%, e Pós-doutoramento 7,3%.

Se observarmos, com alguma atenção, a questão 1.4, relativamente à categoria profissional dos inquiridos, podemos concluir, que os mesmos se podiam agrupar em 3 áreas fundamentais: os professores universitários, 34,4%, os docentes do ensino básico e secundário, 57% e os que responderam a «outra», o que perfaz 9%. Se juntarmos este último dado, porque engloba, na sua maioria, profissionais ligados à investigação, ao primeiro desta questão, $9\%+34,4\%=43,4\%$, verificamos que a classe docente do ensino básico e secundário continua a ser muito representativa nos resultados deste estudo.

Já os dados obtidos na última questão, instituição onde exercem as suas actividades profissionais, leva-nos a observar, curiosamente, o seguinte: o número de profissionais que exercem a sua actividade numa universidade, 37,2%, é quase proporcional ao número de profissionais que exercem numa escola básica e/ou secundária, 40,8%, apenas mais 2. Se compararmos este último resultado com o valor obtido na questão anterior relativa à categoria «docente», 40,8% e 57%, verificamos uma diferença de 16,2%, o que nos leva a concluir que

estes profissionais não exercem a sua actividade no nível de ensino correspondente ou não responderam a este item. É ainda de referir que a percentagem dos inquiridos que mencionaram outra instituição que não se enquadra nestes dois grupos anteriores foi de 10,2%.

Convém finalmente referir, e como é possível observar na tabela anterior, que nem todos os inquiridos responderam a todas as questões. No entanto, alguns deles demonstraram disponibilidade para participar não só através da resposta ao questionário como também através da concessão de uma entrevista sobre o pensamento pedagógico do autor.

Apresentamos, de seguida, um quadro síntese com a população que participou neste estudo:

Tabela n.º 3: População alvo do estudo

	População	Ensino Universitário	Ensino Básico e Secundário	Outros	Número total
Instrumentos utilizados	Questionário	23	25	6+7=13	61
	Entrevista	3	1	---	4

Como podemos confirmar, o grupo total dos respondentes está dividido, quase proporcionalmente, entre docentes do ensino universitário e docentes do ensino básico e secundário, tendo apenas seis mencionado outras actividades e sete não tendo respondido.

Relativamente às entrevistas, apesar de um número maior de inquiridos se ter disponibilizado inicialmente para participar nas mesmas, como é possível confirmar através da tabela n.º 12 e da figura n.º 15 que apresentamos na página 150, efectivamente só quatro docentes decidiram colaborar, sendo três docentes universitários e uma docente do ensino básico.

CAPÍTULO V

Procedimentos no tratamento, apresentação e interpretação dos dados

1- Procedimentos de tratamento dos dados

Recolhidos os dados, decidimos organizá-los e analisá-los quantitativa e qualitativamente. Wolcott (1994, cit. por Afonso, 2005: 111), designa esta fase de «descobrir o que fazer com os dados que se obteve.»

Com os dados do nosso estudo, resposta aos questionários, decidimos efectuar uma abordagem quantitativa e com a transcrição das entrevistas, fizemos uma análise de conteúdo, por considerarmos, ser uma metodologia que permite uma maior riqueza no tratamento dos dados.

1.1 - Dados quantitativos

Como acabámos de referenciar, foi efectuada uma abordagem quantitativa para o tratamento dos dados recolhidos pelo questionário por nós elaborado, o qual pretendia, na primeira parte, recolher os dados de natureza biográfica e profissional dos professores do nosso estudo e, na segunda, obter informações dos mesmos sobre a receptividade do professor Meirieu em Portugal. Convém referir que as questões semi-abertas do questionário foram tratadas quantitativamente. O tratamento destes dados foi, assim, baseado em estatísticas descritivas básicas como o somatório e a média aritmética, como medida de tendência central, através do programa estatístico SPSS, Stistical Package for the Social Science, versão 17.0. Tendo em vista o objectivo do estudo e a dimensão da amostra, não se considerou necessário recorrer a outras medidas estatísticas.

O processo de tratamento dos dados quantitativos desenvolveu-se por duas etapas. Numa primeira etapa, procedeu-se à construção de uma matriz, quer para os dados de natureza biográfica e profissional dos professores do estudo, quer para as respostas ao questionário referentes ao conhecimento sobre o autor. Numa segunda etapa, os dados foram somados para se visualizar os valores globais, permitindo a sua interpretação e classificação.

A matriz dos dados de natureza biográfica e profissional, (ver Anexo II), teve em vista apurar as características pessoais e profissionais dos professores deste estudo.

A matriz dos resultados do questionário, referente à segunda parte do mesmo, (ver Anexo III), apresenta os resultados das respostas escolhidas, pelos inquiridos, para cada um dos 5 itens e teve como objectivo apurar a receptividade do autor em estudo no nosso país.

O tratamento de dados do questionário, tanto da primeira como da segunda parte, foi feito de forma idêntica. Foi atribuído a cada uma das respostas um número correspondente, ou seja à resposta *Masculino*, atribuiu-se o n.º 1, à resposta *Feminino*, atribuiu-se o n.º 2, e assim sucessivamente nas variáveis com maiores possibilidades de resposta. Se o respondente não assinalou a resposta, foi-lhe atribuído o n.º 99, segundo as regras do SPSS.

As tabelas com as matrizes de correcção do questionário, (Anexos II e III), apresentam os resultados da frequência relativa das respostas dadas pelos intervenientes neste estudo.

1.2 - Dados qualitativos

Os dados recolhidos nas respostas às quatro entrevistas realizadas aos professores foram analisadas qualitativamente. Na entrevista foi aplicada a técnica de análise de conteúdo.

Este método de análise assentou em quatro itens:

- Organização da análise de conteúdo;
- Codificação;
- Categorização;
- Inferência.

A *organização da análise de conteúdo* consiste, numa primeira fase, na leitura dos documentos a serem submetidos à análise (os protocolos das entrevistas), a qual poderá conduzir à formulação de hipóteses e/ou de objectivos e, por conseguinte, ao levantamento de indicadores.

A *codificação* corresponde a uma transformação, efectuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto. Essa transformação engloba: o recorte (em unidades de registo e de contexto), a agregação (escolha das categorias) e a enumeração (escolha das regras de

contagem) e vai permitir atingir uma representação do conteúdo ou uma expressão acerca das características do texto.

A *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, seguida de reagrupamento, de acordo com critérios previamente definidos.

As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo) sob um título genérico. Esse reagrupamento é efectuado segundo elementos comuns, designados de indicadores.

Segundo Laurence Bardin (1977: 120-121), as categorias devem possuir as seguintes qualidades:

- exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma categoria);
- homogeneidade (no mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registo e com uma dimensão de análise);
- pertinência (a categoria tem que estar adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido);
- objectividade e fidelidade (as diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises);
- produtividade (um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos);
- validade (adequação entre os objectivos e os fins, sem distorção dos factos).

De acordo com os procedimentos de recorte, classificação e agregação, acima enunciados, foram construídas tabelas de conteúdos, onde se identificaram e localizaram os indicadores nas narrativas dos entrevistados, (ver Anexo VII). Os indicadores que se identificaram, por serem constantes nos quadros de conteúdos, foram classificados e agrupados em categorias, recorrendo a um critério semântico constituindo categorias temáticas.

Para Laurence Bardin (1977), Klaus Krippendorff (1980) e Manuela Esteves (2006), a análise de conteúdo não se limita apenas à atenção e descrição do conteúdo de mensagens. Para estes autores, esta técnica de análise tem como objectivo a inferência e a interpretação de algumas características específicas da mensagem.

A *inferência* é um tipo de interpretação controlada. Desta forma, a análise de conteúdo pode constituir um bom instrumento de indução para se investigarem as causas (variáveis inferidas) a partir dos efeitos (variáveis de inferência ou indicadores).

Segundo Bardin (1977), é a inferência que permite a passagem da descrição à interpretação, na medida em que atribui sentido às características do material que foram identificadas, enumeradas e organizadas.

O processo de inferir consiste na desmontagem de um discurso e na produção de um novo discurso, através de um processo de localização e atribuição de traços de significação, resultante de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise.

Partindo destes pressupostos teóricos, a análise de conteúdo é assumida por nós como uma técnica que permite descrever o significado das coisas e a forma como os participantes constroem a sua própria realidade.

A aplicação desta técnica de análise de conteúdo às transcrições das entrevistas realizadas aos professores da nossa amostra permitiu encontrar as seguintes dimensões de análise:

Dimensão A – **Representações dos professores entrevistados** sobre os seguintes temas de análise:

- Contacto com o autor através da sua obra;
- A(s) obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico do autor;
- Teorias de aprendizagem defendidas pelo autor;
- Processo ensino-aprendizagem;
- Pensamento pedagógico do autor e o impacto do mesmo na formação de professores e de outros profissionais da educação.

Dimensão B – **Expectativas dos professores entrevistados** sobre o impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português:

- A nível da formação de professores e de outros profissionais da educação;
- Uma prática pedagógica inovadora.

Dimensão C – **Espaço aberto para qualquer observação/comentário** quanto a/ao:

- Autor;
- Entrevista;
- Este estudo sobre este autor.

2- Apresentação e Interpretação dos dados

Neste subcapítulo faz-se a apresentação e a interpretação dos resultados obtidos no nosso estudo. Os dados foram recolhidos, como atrás foi referido, através de:

- um questionário para averiguarmos a receptividade do pedagogo Philippe Meirieu em Portugal;
- uma entrevista semi-directiva, para conhecer as representações e expectativas dos quatro professores relativamente ao nosso autor.

2.1 - Inquérito por questionário

Os resultados da análise estatística aqui apresentados referem-se à segunda parte do questionário **Informação sobre o autor/pedagogo Philippe Meirieu.**

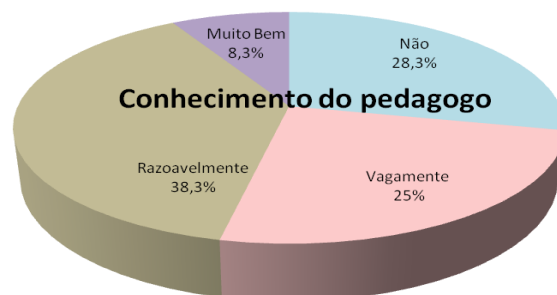
Questão 2.1 - Conhecimento do pedagogo em estudo

Tabela n.º 4: Percentagens relativas ao conhecimento do autor/pedagogo Philippe Meirieu

	Frequency	Valid Percent
--	-----------	---------------

Não	17	28,3
Vagamente	15	25,0
Razoavelmente	23	38,3
Muito Bem	5	8,3
Total	60	100,0
Missing	1	
Total	61	
M: 2,27 DP: ,972 Min. 1–Máx. 4		

Figura n.º 7: Gráfico do conhecimento do pedagogo Philippe Meirieu



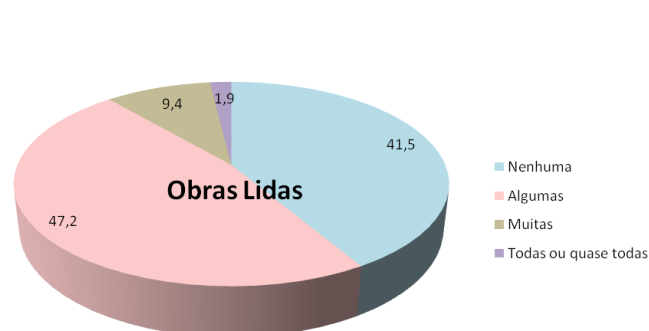
Como se pode observar na tabela n.º 4 e no seu gráfico correspondente, figura 7, apenas cerca de metade dos inquiridos conhecem razoavelmente bem o autor em estudo ($38,3 + 8,3 = 46,6\%$), sendo que os restantes ou não o conhecem, ($28,3\%$), ou conhecem-no vagamente, (25%).

Questão 2.2 - Obras/artigos lidos deste pedagogo

Tabela n.º 5: Percentagens relativas às obras lidas do autor/pedagogo Philippe Meirieu

	Frequency	Valid Percent
Nenhuma	22	41,5
Algumas	25	47,2
Muitas	5	9,4
Todas ou quase todas	1	1,9
Total	53	100,0
Missing	8	
Total	61	
M: 1,72 DP: ,717 Min. 1–Máx. 4		

Figura n.º 8: Gráfico das obras lidas do pedagogo Philippe Meirieu

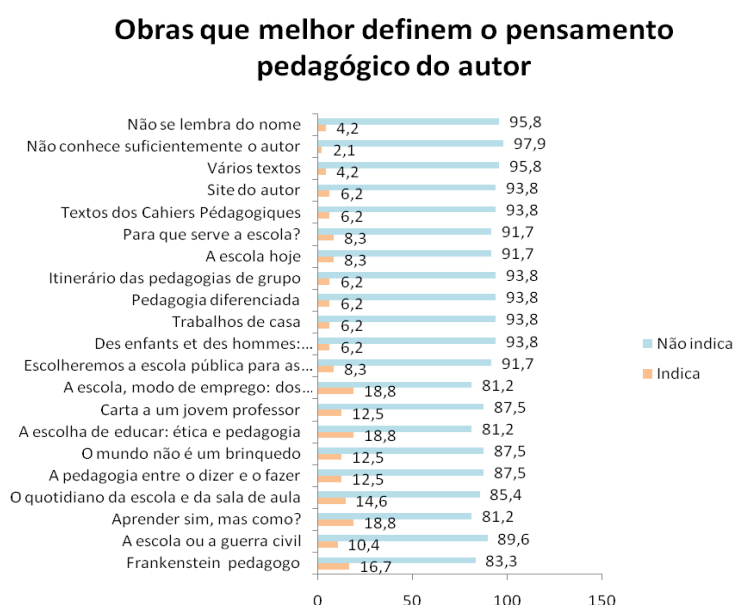


Uma grande percentagem de inquiridos, cerca de 58% , já leu algumas obras ou artigos do nosso pedagogo. No entanto, só $2,0\%$ leram todas ou quase todas, o que equivale apenas a um inquirido.

Questão 2.3 - Obras/artigos que melhor definem o pensamento pedagógico do autor/pedagogo Philippe Meirieu

Devido ao carácter muito particular desta questão, optámos por apresentar apenas o gráfico ilustrativo das obras que, segundo os respondentes, melhor ilustram o pensamento pedagógico do nosso autor.

Figura n.º 9: Gráfico das obras que melhor ilustram o pensamento pedagógico de Philippe Meirieu



Assim, em relação às obras mais indicativas desta variável, salientamos, em primeiro plano, com 18,8%, as obras *A escola, modo de emprego: dos métodos activos à pedagogia diferenciada*, *A escolha de educar: ética e pedagogia* e *Aprender... Sim, Mas Como?* Em segundo lugar, com 16,7%, destaca-se, por sua vez, a obra *Frankenstein pedagogo* e, por fim, com 14,6 %, sublinhamos a obra: *O quotidiano da escola e da sala de aula*.

É interessante verificar que os respondentes assinalaram como «obra que melhor define o pensamento pedagógico do autor» aquela obra ou aquele artigo que já tinham lido. Por outro lado, verificamos, também, que as obras mencionadas pelo autor, quando por nós questionado acerca desta temática, coincidem com as indicadas pelos nossos inquiridos, nomeadamente *A escolha de educar: ética e pedagogia* e *Aprender... Sim, Mas Como?*

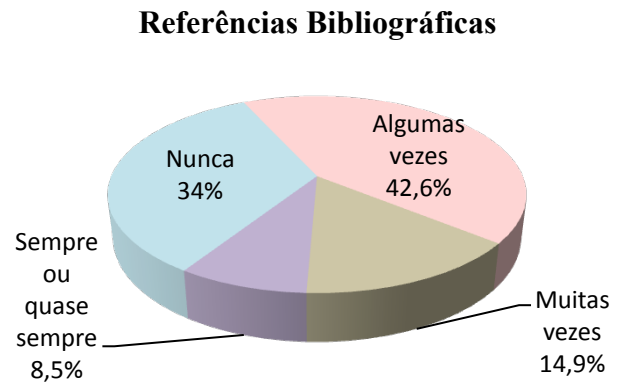
Questão 2.4 - Autor proposto em referências bibliográficas

Tabela n.º 6: Percentagens das respostas relativas à utilização/menção deste autor em referências bibliográficas

	Frequency	Valid Percent
Nunca	16	34,0
Algumas vezes	20	42,6
Muitas vezes	7	14,9
Sempre ou quase sempre	4	8,5
Total	47	100,0
Missing	14	
Total	61	

M: 1,98 DP: ,921 Min. 1–Máx. 4

Figura n.º 10: Gráfico relativo às referências bibliográficas



A partir dos dados apresentados até ao presente, verificamos que, apesar de apenas cerca de 46% dos inquiridos ter mencionado conhecer o nosso pedagogo, 65,5% (=8,5+14,9+42,6) destes mencionam ser este um dos autores propostos nas suas referências bibliográficas.

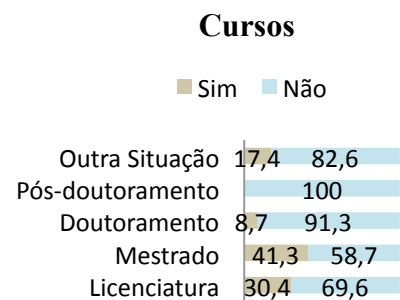
Questão 2.5 - Cursos onde se indica o pedagogo Philippe Meirieu nas Referências Bibliográficas

Tabela n.º 7: Percentagens dos cursos onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas

	Frequency	Valid Percent
Licenciatura	14	30,4
Mestrado	19	41,3
Doutoramento	4	8,7
Pós-doutoramento	---	---
Outra situação	8	17,4
Total	45	100,0
Missing	16	
Total	61	

M: 1,80 DP: ,326 Min. 1–Máx. 5

Figura n.º 11: Gráfico relativo aos cursos onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas



Optámos, nesta questão, por apresentar uma tabela representativa apenas da frequência às respostas afirmativas por categoria, por nos parecer que a pertinência da questão concentra-se neste item. A Média e o Desvio Padrão foram calculados com base nas somas das respectivas categorias.

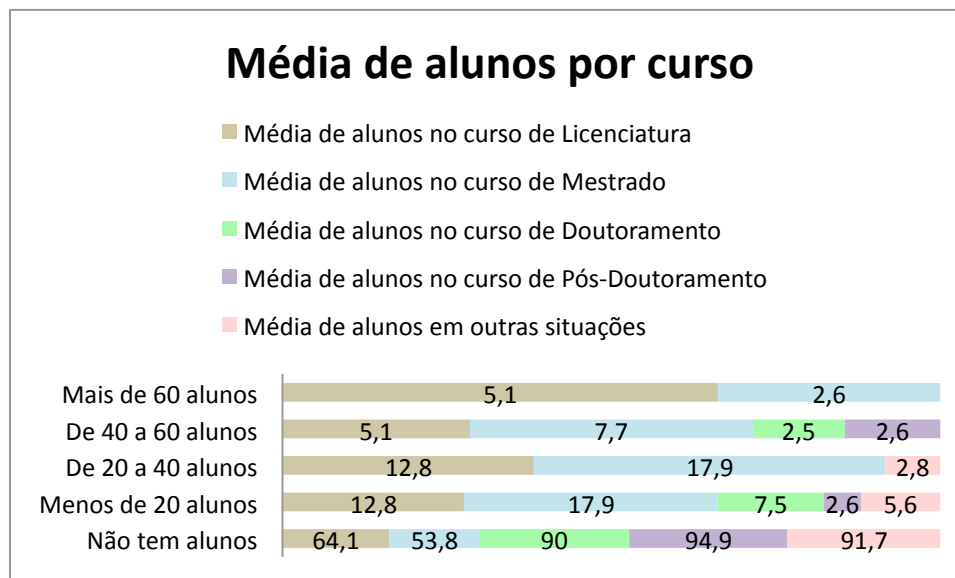
Assim, verificamos que o curso onde se aborda com mais frequência este pedagogo francês é o de Mestrado, 41,3%, ficando em segundo e terceiro planos, respectivamente, os de Licenciatura, 30,4%, e Outra situação, 17,4%. É interessante verificar que à categoria de Pós-doutoramento não obtivemos nenhuma resposta afirmativa, o que significa que este pedagogo não é, aqui, muito abordado ou referenciado. No entanto, convém lembrar que apenas quatro dos respondentes se encontram com esta habilitação acadêmica.

Questão 2.6 - Média dos alunos, por curso, onde se indica o pedagogo Philippe Meirieu nas Referências Bibliográficas

Tabela n.º 8: Percentagens das médias do número de alunos, por curso, onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas

Cursos	Mais de 60 alunos		De 40 a 60 alunos		De 20 a 40 alunos		Menos de 20 alunos		Não tem alunos		
	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	
Licenciatura	2	5,1	2	5,1	5	12,8	5	12,8	25	64,1	M: 1,74 DP: 1,186 Min. 1-Máx. 5
Mestrado	1	2,6	3	7,7	7	17,9	7	17,9	21	53,8	M: 1,87 DP: 1,128 Min. 1-Máx. 5
Doutoramento	---	---	1	2,5	---	---	3	7,5	36	90,0	M: 1,15 DP: ,533 Min. 1-Máx. 4
Pós-doutoramento	---	---	1	2,6	---	---	1	2,6	37	94,9	M: 1,10 DP: ,502 Min. 1-Máx. 4
Outra situação	---	---	---	---	1	2,8	2	5,6	33	91,7	M: 1,11 DP: ,398 Min. 1-Máx. 3

Figura n.º 12: Gráfico representativo da média do número de alunos, por curso, onde se menciona o pedagogo Philippe Meirieu nas referências bibliográficas



Os resultados obtidos nesta questão mostram, claramente, que a média de alunos que têm contacto com este pedagogo é superior nos cursos de Mestrado, 46,1%, e de Licenciatura, 35,8%. A partir das percentagens obtidas, chegamos às conclusões expostas na tabela seguinte:

Tabela n.º 9: Número total de alunos, por curso, que têm contacto com o pedagogo através da sua obra

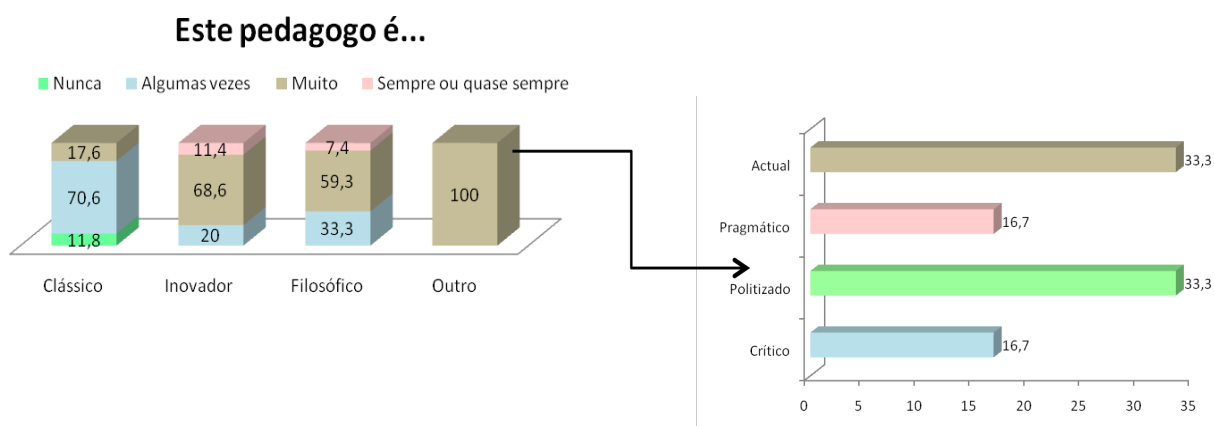
Cursos	Médias	Total de alunos por curso
Mestrado	$(1 \times 60) + (3 \times 50) + (7 \times 30) + (7 \times 15) =$	525
Licenciatura	$(2 \times 60) + (2 \times 50) + (5 \times 30) + (5 \times 15) =$	445
Doutoramento	$(1 \times 50) + (3 \times 15) =$	95
Pós- doutoramento	$(1 \times 50) + (1 \times 15) =$	65
Outra situação	$(1 \times 30) + (1 \times 15) =$	45
		1175

Questão 2.7 - Caracterização do pedagogo Philippe Meirieu

Tabela n.º 10: Percentagens das diferentes caracterizações do pedagogo Philippe Meirieu

Características		Nunca		Algumas vezes		Muito		Sempre ou quase sempre		
		Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	Frequency	Valid Percent	
Clássico		2	11,8	12	70,6	3	17,6	---	---	M: 2,06 DP: ,556 Min. 1-Máx. 3
Inovador		---	---	7	20,0	24	68,6	4	11,4	M: 2,91 DP: ,562 Min. 2-Máx. 4
Filosófico		---	---	9	33,3	16	59,3	2	7,4	M: 2,74 DP: ,594 Min. 2-Máx. 4
Outra:	Crítico	---	---	---	---	1	100,0	---	---	M: 3,0 DP: --- Min. 3-Máx. 3
	Pragmático	---	---	---	---	1	100,0	---	---	M: 3,00 DP: --- Min. 3-Máx. 3
	Politizado	1	50,0	---	---	1	50,0	---	---	M: 2,00 DP: 1,414 Min. 1-Máx. 3
	Actual	1	50,0	---	---	1	50,0	---	---	M: 2,00 DP: 1,414 Min. 1-Máx. 3

Figura n.º 13: Gráfico representativo da caracterização do pedagogo Philippe Meirieu



Da análise da tabela/gráfico, destaca-se três características essenciais: este pedagogo é conhecido por ser, essencialmente, algumas vezes *clássico*, 70,6%, muito inovador, 68,6%, e muito filosófico, 59,3%. Quando questionados sobre que outras características se lhe poderíamos atribuir, apenas 6 inquiridos responderam à questão considerando-o ser um pedagogo actual e politizado, 33,3%, pragmático e crítico, 16,7%.

Questão 2.8 - Recensão/dissertação sobre o pedagogo Philippe Meirieu realizada(s) em Portugal

Tabela n.º 11: Percentagens do número de entrevistados que conhecem trabalhos de investigação sobre as obras do pedagogo Philippe Meirieu realizados em território nacional

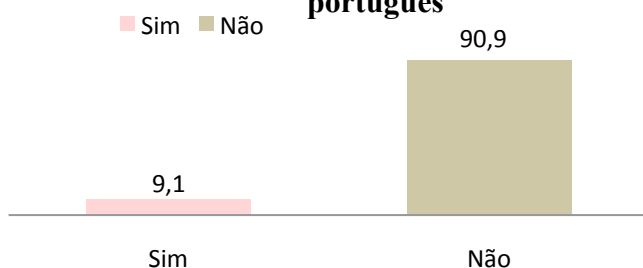
	Frequency	Valid Percent
Sim	4	9,1
Não	40	90,9
Total	44	100,0
Missing	17	
	61	

M: 1,91	DP: 2,91	Min. 1–Máx. 2
----------------	-----------------	----------------------

Figura 14:

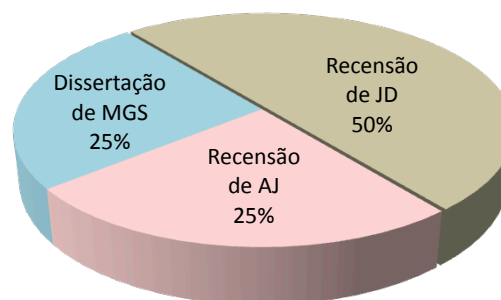
Gráfico relativo ao conhecimento de trabalhos de investigação sobre as obras de Philippe Meirieu

Conhecimento de trabalhos de investigação sobre o autor em português



Questionários	Dissertação de Mestrado de MGS		Recensão de JD		Recensão de AJ	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Q49	1	2,28	---	---	---	---
Q42	---	---	1	2,28	---	---
Q41	---	---	1	2,28	---	---
Q9	---	---	---	---	1	2,28
Total:	1	2,28	2	4,56	1	2,28
		25%		50%		25%

Trabalhos elaborados em Portugal sobre a obra de Philippe Meirieu



No quadro que se segue pretendemos ilustrar, detalhadamente, na tabela e no gráfico, os resultados relativos aos trabalhos de investigação mencionados pelos nossos inquiridos.

Quadro 4- Tabela e figura representativas dos trabalhos de investigação mencionados pelos inquiridos

Assim, em relação ao conhecimento de trabalhos científicos realizados em Portugal sobre a obra do pedagogo Philippe Meirieu, como podemos observar, apenas 4 dos inquiridos, 9,1%, indicaram conhecer: a revisão de Alexandra Jesus, sobre a obra *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie*, trabalho não publicado, Q9; a revisão de José Duarte, sobre a obra *Faire l'école, faire la classe, le courage des commencements*, Q41 e Q42, e a dissertação de Mestrado de Maria Gorete Sousa, intitulada *Philippe Meirieu e a Re-significação Epistemológica da Pedagogia*, Q49.

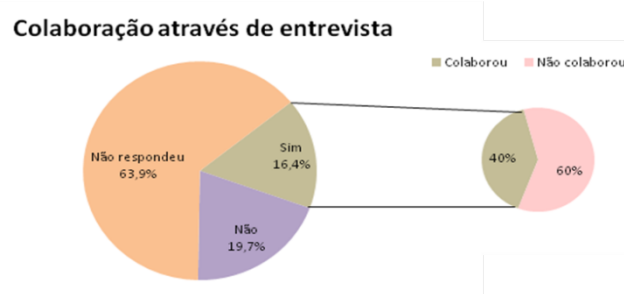
Questão 2.9 - Concessão de uma entrevista sobre o pensamento pedagógico de Philippe Meirieu

Tabela n.º 12: Percentagens dos inquiridos (in)disponíveis para concessão de entrevista sobre o pedagogo Philippe Meirieu

	Frequency	Valid Percent
Sim	10	45,5
Não	12	54,5
Total	22	100,0
Missing	39	
Total	61	

M: 1,55 DP: ,510 Min. 1–Máx. 2

Figura n.º 15: Gráfico relativo ao número de inquiridos que se (in)disponibilizaram para a concessão de uma entrevista



Contrariamente ao que temos vindo a ilustrar com percentagens válidas e por nos parecer mais esclarecedor, optámos, nesta questão, por apresentar um gráfico correspondente às percentagens relativas, as quais se referem ao número de inquiridos que se (in)disponibilizaram inicialmente para a concessão de uma entrevista e ao número daqueles que efectivamente participaram na mesma.

Assim, podemos verificar que dos 61 inquiridos, 39, equivalente a 63,9%, não responderam à questão, repartindo-se os restantes 22 entre aqueles que responderam afirmativamente, 16,4%, e aqueles que se indisponibilizaram para contribuir, com uma pequena entrevista.

Se tivermos em consideração que a percentagem afirmativa equivale a 10 inquiridos, como nos mostra a tabela anterior, chegamos facilmente à conclusão que apenas 4 destes participaram efectivamente na entrevista, como nos mostra, por sua vez, o gráfico inferior.

2.2- Inquérito por entrevista

Antes de procedermos à respectiva análise interpretativa das entrevistas parece-nos oportuna uma breve caracterização dos entrevistados, segundo os dados obtidos, relativamente aos mesmos, aquando do preenchimento dos questionários.

Convém salientar que, para simplificar a análise de conteúdo, foram utilizados os seguintes códigos:

Professor da ESES - **E1=Q12**

Professor da ULL - **E2=Q42**

Docente do 1º Ciclo da EBSP - **E3=Q2**

Professora da UE - **E4=Q1**

Caracterização dos entrevistados

Tabela n.º 13: Dados pessoais e profissionais dos professores entrevistados

Variáveis		Entrevistados				Totais
		E1=Q12	E2=Q42	E3=Q2	E4=Q1	f
B1.1 - Sexo	Masculino	X	X			2
	Feminino			X	X	2
B1.2 - Idade	Menos de 25 anos					
	Entre 25 e 35 anos					
	Entre 36 e 45 anos					
	Entre 46 e 55 anos			X	X	2
	Mais de 56 anos	X	X			2
B1.3 - Habilitação académica	Estudante Universitário					
	Licenciatura					
	Mestrado			X		1
	Doutoramento	X	X		X	3
	Pós- Doutoramento					
	Outra					

B1.4 - Categoria profissional	Professor Catedrático					
	Professor Associado com Agregação					
	Professor Associado	X	X			2
	Professor Auxiliar				X	1
	Auxiliar Convidado					
	Assistente					
	Assistente Convidado					
	Docente			X		1
	Outra					
B1.5 – Instituição onde exercem a docência	Escola Superior da Educação de Setúbal	X				1
	Universidade Lusófona de Lisboa		X			1
	Escola Básica 1 Parque Silva Porto - Benfica			X		1
	Universidade de Évora				X	1

Conforme se pode ver na tabela n.º 13, os quatro entrevistados, dois do sexo feminino e dois do sexo masculino, têm idades que oscilam entre os 46 e mais de 56 anos de idade, sendo três docentes do ensino universitário e uma docente do primeiro ciclo. As instituições onde exercem as suas actividades profissionais situam-se em diferentes cidades: uma entrevistada exerce a sua profissão na Universidade de Évora, um na Escola Superior de Educação de Setúbal e dois em Lisboa, um na Universidade Lusófona e uma docente na Escola Básica Parque Silva Porto.

Dimensões, temas, categorias, subcategorias e indicadores das entrevistas

Apesar dos nossos objectivos de investigação incidirem sobre o conhecimento que se tem, em Portugal, do pensamento pedagógico do pedagogo Philippe Meirieu através da sua obra, procurámos aceder às influências que o mesmo pode exercer no actual sistema de ensino português, sobretudo a nível da formação de professores.

A tabela que se segue apresenta os vários temas emergentes das entrevistas, convergentes com os blocos e temas assinalados no guião das entrevistas.

Tabela n.º 14 – Dimensões e temas de análise identificados nas entrevistas

Dimensão A	Dimensão B	Dimensão C
Representações dos professores entrevistados sobre:	Expectativas dos professores entrevistados sobre o impacto	Espaço aberto para observações quanto a/ao:

	do trabalho do autor no enquadramento educacional português quanto:	
A1 – Contacto com o autor através da sua obra	B1 – Ao nível da formação de professores e de outros profissionais da educação	C1 – Autor
A2 – A(s) obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico do autor	B2 – Uma prática pedagógica inovadora	C2 – Entrevista
A3 – Teorias de aprendizagem defendidas pelo autor		C3 – Este estudo sobre este autor
A4 – Processo ensino-aprendizagem		
A5 – Pensamento pedagógico do autor e o impacto do mesmo na formação de professores		

Os temas orientadores da recolha de dados, constituintes do guião das entrevistas e as respectivas categorias, subcategorias e indicadores que emergiram da análise de conteúdo das entrevistas podem ser observados na tabela que apresentamos seguidamente.

Tabela n.º 15 – Temas, categorias, subcategorias e indicadores de análise da entrevista

TEMA: Representações dos professores entrevistados sobre a obra/pensamento pedagógico do autor			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Contacto com o autor	Quando/Onde	Década de 80/90	8
		Início da actividade docente na ESES	
		Durante o mestrado e doutoramento em França;	
		Conferências da AFIRSE, em Lisboa, na FPCEUL	
		Licenciatura/Mestrado	
		Publicações do autor	
	Como/Porquê	Reunião de trabalho na Universidade Paris VIII com o professor René Barbier	13
		Através dos livros do autor	
		Questões de aprendizagem/avaliação	
		Citação do autor na defesa de «Projectos da eco-escolas ou escolas isoladas»	
		Defesa da educação como um valor social, como um bem valioso para a humanidade	
		Interesse pela questão do ofício do aluno	
		Sugestão de leitura do autor, em contexto de conversa, sobre a questão teoria prática	

	Motivação para prosseguir interesse pelo autor	Interesse pelas questões da aprendizagem	17
		Ligação à formação inicial, contínua e profissional	
		Consulta de publicações onde o autor tinha participação activa	
		Gosto pessoal	
		Preocupação com a educabilidade de todo o ser humano	
		Curiosidade	
		Interesse por outros autores	
		Leitura assídua	
		Evolução do autor na relação teoria/prática	
		Continuação do interesse mas sem ser exclusivista	
		Participação em projectos	
	Obras que definem o pensamento do autor	<i>Quotidiano da escola e da sala de aula</i>	7
		<i>A pedagogia entre o dizer e o fazer</i>	
		<i>Aprender sim, mas como?</i>	
		<i>Escolheremos a escola pública para as nossas crianças</i>	
		Vários textos na Internet	
		<i>Des enfants et des hommes;</i>	
		<i>Frankenstein;</i>	
		<i>Le choix d'èduquer,</i>	
<i>A escola, modo de emprego: dos métodos activos à pedagogia diferenciada</i>			

TEMA: Representações quanto às teorias de aprendizagem defendidas pelo autor

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Teorias de aprendizagem	Perspectiva sócio-construtivista do conhecimento	Ecletismo do autor	3
		Pedagogia soviética	
		Pedagogias pró-activas	
		Pedagogias que tomam o sujeito como centro	
		Modelo da pedagogia diferenciada:	
	Pedagogia diferenciada	• igualdade entre estudantes	13
		• criação de grupos de necessidades ocasionais, móveis	
		• pedagogia de finalidade igualitária e democratizante	
		• pedagogia diferenciada: visões controversas	
		• igualdade de oportunidades vs exclusão	
		Relação entre as teorias psicológicas de aprendizagem com as teorias sociais e organizacionais	
		Valor da educação	
		Reflexos na relação pedagógica	
		Perplexidade e clarificação/interpretação perante o discurso do autor	
Princípio de Bordieu			

		Consequências negativas e positivas da pedagogia diferencial	
		Ponto de vista teórico/prático	
		Aspecto positivo do autor: consciência dos limites de uma teoria e apelo à coerência na implementação da mesma.	
	O que melhor define o autor:	<ul style="list-style-type: none"> defesa pela pedagogia da diferença, aquela que atende à pessoa que cada aluno promoção à pedagogia da ocasião, aquela que é feita momento a momento para atender à diferença proposta a uma pedagogia hospitaleira, aquela que acolhe o outro pela sua diferença 	3
TEMA: Representações sobre o processo ensino-aprendizagem			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Processo ensino-aprendizagem	Princípios da Psicologia Genética da Aprendizagem	Processo de reconstrução activa pelo sujeito, através de:	3
		<ul style="list-style-type: none"> relação e interacção com os pares trabalho cooperativo e colaborativo descoberta de situações nova 	
		Teoria Vygotskiana da Aprendizagem	
	Pedagogia por objectivos	Querela sobre a pedagogia por objectivos	4
		Gestão dos objectivos:	
		<ul style="list-style-type: none"> instrução directa autónoma 	
		Domínio das competências fundamentais	
	Teoria construtivista social	Aprendizagem entre pares como um valor	10
		Entre-ajuda	
		Auto-reflexão	
		Conjugação de estratégias	
		Princípios fundamentais da relação pedagógica:	
		<ul style="list-style-type: none"> coerência interna entre objectivos e finalidades Respeito pela singularidade do sujeito 	
		Intersingularidade	
		Alteridade	
		Promoção de uma relação pedagógica que atende o outro enquanto diferente e o respeita no seu processo de construção	
	A relação pedagógica é:	<ul style="list-style-type: none"> relação com o saber promoção da igualdade de oportunidades apresentação de situações-problema (crítica) 	4
Papel do professor	Pedagogia da ocasião	4	
	Aquisição das competências de autonomia e de pesquisa		
	Nova dinâmica à escola		
	Disciplina		

	Valor dos trabalhos de casa (TPC)	Instrumento de segregação, marginalização desigualdade	10
		Instrumento de segregação, marginalização desigualdade:	
		• vontade do aluno	
		• ajuda dos pais	
		Confronto escola vs família	
		Os TPC podem:	
		• fazer emergir problemas psicológicos na criança	
		• agravar as desigualdades sociais	
		• gerar conflitos	
		Papel do professor	
Solução: ensinar na escola a fazer os TPC			

TEMA: Representações quanto ao pensamento pedagógico do autor e ao impacto do mesmo na formação de professores e de outros profissionais de educação

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Impacto do pensamento pedagógico do autor a nível da formação de professores	Consequências	Nenhumas	6
		Desconhecimento do autor, a nível:	
		• professores universitários	
		• formação de professores	
		Desconhecimento a nível académico	
	Algum conhecimento por parte dos docentes investigadores		
	Reacção às suas teorias	Alguns encontram na obra de Meirieu resposta para os seus problemas práticos.	8
		Outros colocam dúvidas sobre a sua aplicabilidade.	
		Reforço na aplicação de uma pedagogia diferenciada, que leva à disciplina.	
		Alerta para as consequências de um modelo expositivo, que torna o aluno passivo e indisciplinado.	
		Autor contraditório, crítico, carinhoso e irreverente, mas coerente, porque apresenta propostas para melhorar o processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta a singularidade do sujeito.	
		Construção de uma proposta positiva, porque reflectida e fundamentada no autor.	
	Caracterização do autor	Muito inovador porque reflecte a partir dos problemas da prática, do terreno, e vice-versa.	6
		Algumas vezes inovador , porque as suas ideias estão noutros autores.	
		Contudo, ainda são muito teóricos.	
Deveriam nos seus trabalhos de exemplificar mais e provar a funcionalidade da sua pedagogia diferenciada.			
		Pouco clássico, muito inovador e pouco	

		<p>filosófico.</p> <p>Algumas vezes clássico, porque é um autor que não despreza a tradição;</p> <p>Muito inovador, porque torna clara as suas reflexões;</p> <p>Sempre ou quase sempre filosófico, porque a sua formação é em filosofia, porque mostra como o exercício filosófico pode ser prático e porque associa a filosofia a outros domínios, nomeadamente o da educação.</p>	
TEMA: Expectativas sobre o impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português	Lugar de destaque nos currículos das ciências da educação	Meirieu recoloca o sentido nos temas centrais dos currículos das ciências da educação	7
		É um marco importante, sobretudo da geração mais velha de professores que tem a seu cargo a responsabilidade da formação de professores	
		É um autor de referência	
		Porque tem um discurso claro e inovador	
		Isso já é uma realidade, embora haja um hiato entre as ciências da educação e a formação de professores	
		Maior destaque a nomes ligados à didáctica	
		Pouca posição de relevo nas ciências da educação	
	Prática pedagógica em Portugal à luz das teorias de Philippe Meirieu	As respostas aos problemas que se encontram no quotidiano da escola podem ser encontradas no discurso de Meirieu.	13
		Diferenciada e organizada em actividades apelativas	
		Abertura total da Escola:	
		• Aquisição de saberes e outras experiências de aprendizagem	
		• Valorização da escola pela comunidade	
		• Abundância de recursos, dos mais tradicionais aos mais actuais	
		• Acessibilidade a toda a comunidade	
Pluralidade de “fazeres” ao serviço da pedagogia da ocasião			
Ser professor:			
• melhor profissão do mundo			
• profissão por vocação			
• formação contínua			
• prática pedagógica em construção			
Crítica ao saber construído, acabado			
Importância da reflexão sobre as práticas			

		pedagógicas vigentes e a implementar	
		O acto de educar exige uma atitude de construção permanente	
		Crítica aos modelos de ensino impostos	
		Mal-estar docente e discente	
		Tomada de consciência de que a mudança deverá permitir a diferenciação e não ser feita perante o modelo	
		Crítica ao modelo de ensino preconizado pela escola do estado: o mesmo modelo para todos como forma de se ser democrático	
	Mudanças a nível da Prática pedagógica Em Portugal	Mutação institucional urgente: <ul style="list-style-type: none"> • turmas mais pequenas • flexibilidade dos programas • espaço e tempo para uma reflexão conjunta 	8
		Adopção de uma pluralidade de modelos	
		Desafio profissional	
		Obstáculos (proposta do autor): <ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de casa • Reconhecimento da autoridade do professor 	
		Exemplo de tomadas de decisões que se afastam do verdadeiro sentido da educação: <ul style="list-style-type: none"> • As novas oportunidade 	
		Acesso ao conhecimento e ao saber como forma de contribuir para uma sociedade mais humana e mais justa.	
		Mudança de mentalidade da classe docente.	
		Apelo à adopção de uma prática pedagógica diferenciada	
		Três aspectos a melhorar: <ul style="list-style-type: none"> • «licealização» do ensino/centralidade no professor • utilização de práticas sem sentido e sem enquadramento • isolamento que se vive nas próprias escolas 	
		Apelo a uma prática pedagógica cujo aluno possa ser a centralidade	
TEMA: Espaço aberto para qualquer observação/comentário			
CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	INDICADORES	UR
Acerca do autor	Presença do autor em Lisboa, na FPCEUL, no dia 17 de Fevereiro de 2009	Reconceptualização do ensino e dos valores	1
Acerca da entrevista	Contributo pessoal	Mestrado: <ul style="list-style-type: none"> • conjunto enorme de visões • construção de um saber a partir de uma mistura de saberes 	1
Acerca deste estudo sobre este autor	Duas mensagens	Felicitações ao orientador e à mestranda	3
		Desafio ao orientador e à mestranda para continuarem a aprofundar este autor com outros trabalhos de investigação	

Os dados recolhidos ajudam-nos a perceber como os entrevistados vivenciaram o primeiro contacto com o autor através da sua obra, quais as suas representações e expectativas sobre o ensino em Portugal à luz do pensamento pedagógico do autor, bem como nos forneceram algumas apreciações/observações sobre a pertinência de um estudo desta natureza.

«Eu acho que este autor é, de facto, um autor, francês.
A linguagem é poética, a sua posição é quase uma ingenuidade do Maio de 68,
aquilo é tudo um encanto.»

E4=Q1

Representações dos professores entrevistados sobre o conhecimento da obra/pensamento pedagógico do autor

As representações dos professores entrevistados, sobre o pensamento pedagógico do autor no nosso país, analisadas e interpretadas através da técnica de análise de conteúdo das respostas à entrevista, permitem-nos chegar a algumas conclusões.

Relativamente ao modo/circunstância em que ocorreu esse contacto, os quatro entrevistados mencionam ter sido nas décadas de 80/90, três (E1, E2, E4) quando se encontravam em situação de formação/investigação, mais propriamente durante os seus mestrados e doutoramentos e um, (E3), mencionou ter tido acesso a este autor mesmo antes de fazer a sua licenciatura, em situação de actividade profissional. Convém salientar que dois dos nossos entrevistados (E2, E4) tiveram esse primeiro contacto fora do nosso país, em França, aquando da realização dos respectivos cursos. Apresentamos, a seguir, com sublinhados nossos, alguns dos relatos que ilustram esta experiência:

«Em que circunstâncias, ora, o meu contacto com a obra do Philippe Meirieu já é, enfim, já tem uns anitos largos, e talvez a primeira, o meu primeiro contacto com a obra dele tem a ver com duas fontes. [...] E sobretudo quando vim para aqui, chamemos assim, em 86, mais ou menos, coincidiu muito com o aparecimento dos primeiros livros do Meirieu.» E1=Q12

«No mestrado e doutoramento em França li algumas coisas do Perrenoud e dele pequenos trabalhos das revistas de educação e depois comprei o livro dele *Apprendre... Oui, Mais*

Comment? Esse livro, li-o há já algum tempo e depois assisti a uma conferência dele aqui na AFIRSE, em Lisboa.» E2=Q42

«Eu penso que o primeiro contacto foi ainda antes da entrada para a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, quando fui fazer a licenciatura, portanto foi há mais de dezassete anos.»
E3=Q2

«Eu estive em Paris em 1999, em Paris VIII, na Universidade Paris VIII, em Saint-Denis, numa reunião de trabalho com o professor René Barbier e foi o professor René Barbier que me chamou á atenção para este autor porque ia ao encontro de duas preocupações minhas.» E4=Q1

Os entrevistados mencionaram, ainda, ter sido as publicações do autor, a sua presença em Portugal, aquando das conferências que proferiu no nosso país, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, em 1999 e 2009, os projectos «Eco-escolas» e a sugestão de leitura do autor, em contexto de conversa, sobre a questão teoria prática, a forma como também ocorreu esse contacto.

Por outro lado, os motivos que alegaram para prosseguirem interesse pelo autor foram variadíssimos, alguns podem ser aqui observados através das suas próprias palavras:

«[...] em 1986, quando venho para aqui, digamos que nesta escola, ao estar ligado à formação profissional, à formação inicial e à formação contínua, foi sempre duas valências que aqui nesta escola sempre teve, quer dizer o meu contacto com os problemas da prática e do terreno, sempre foi uma coisa que esteve presente, sempre no meu trabalho.» E1=Q12

«[...] porque eu gosto muito do Meirieu...» [...] «Pela preocupação com a educabilidade de todo o ser Humano.» E2=Q42

«E depois, despertou-me alguma curiosidade.» E3=Q2

«[...] é por causa de Krishnamurti que eu fui estar com o professor René Barbier, porque desde 1995 nos tínhamos encontrado que ele tinha feito uns seminários na Suíça sobre este autor e a partir daí nós mantivemos uma relação.» E4=Q1

Quando questionados sobre as obras que melhor definem o pensamento pedagógico do autor, mencionaram aquele texto ou aquela obra que conheciam, porque estava intimamente relacionada com a sua actividade/vivência profissional.

«Olhe, passados um ou dois anos, desculpe a imprecisão, eu fui leccionar uma disciplina ligada à filosofia da educação, à filosofia da educação e à história das ideias educativas e a minha preocupação era não só contextualizar historicamente a reflexão sobre a educação mas mostrar o panorama contemporâneo que interessasse os alunos.» [...] e queria qualquer coisa que lhes falasse do quotidiano de uma escola, de facto, com problemas e uma escola com a qual eles se identificassem de imediato e então eu comecei a dar exactamente este autor, mas não dou só este.»

E4=Q1

«Eu digo-lhe porque é que trouxe esta. Esta comprei-a especialmente na altura, há dois, três anos atrás. [...] este livro (*Escolheremos a escola pública para as nossas crianças?*) para tentar perceber a dimensão do ataque à escola pública que estava a ser feito, eu divulguei-o muito junto do movimento em defesa da escola pública.» E3=Q2

«E quando o director da Revista Lusófona de Educação me disse – Oh Duarte, tu que gostas da pedagogia diferenciada, faz lá uma recensão crítica sobre o *Faire l'école, faire la classe*, eu fiz com muito gosto esta recensão.» E2=Q42

«Depois de 96, penso eu, que saiu em francês que é *do Dizer ao fazer*. Acho que é uma obra de facto notável e marcante nesta perspectiva e sobretudo nestas lógicas do que é a lógica do dizer e o que é a lógica do fazer porque não há relação directa entre o dizer, o fazer tem outros constrangimentos.» E1=Q12

Apresentamos, seguidamente um quadro-síntese com todas as obras mencionadas pelos nossos quatro entrevistados:

OBRAS	ENTREVISTADOS
<i>Apprendre... Oui, Mais Comment?</i>	E2; E1
<i>Faire l'école, faire la classe</i>	E2;
<i>Cahiers Pédagogiques</i>	E1
<i>Quotidiano da escola e da sala de aula</i>	E2;
<i>A pedagogia entre o dizer e o fazer</i>	E2; E1
<i>Escolheremos a escola pública para as nossas crianças</i>	E3
Vários textos na Internet	E3
<i>Des enfants et des hommes</i>	E4
<i>Frankenstein pédagogue</i>	E4
<i>L'école, mode d'emploi</i>	E4
<i>Le choix d'éduquer</i>	E4
<i>A escola, modo de emprego: dos métodos activos à pedagogia diferenciada</i>	E4

Quadro 5: Obras do pedagogo Philippe Meirieu mencionadas pelos entrevistados

Representações dos professores entrevistados quanto às teorias de aprendizagem defendidas pelo autor

A análise às respostas das entrevistas, relativas a esta temática, permite-nos apresentar as seguintes observações:

- Ecletismo de Meirieu e a perspectiva sócio-construtivista do conhecimento;
- Meirieu e as pedagogias proactivas;
- Meirieu e a pedagogia diferenciada.

Para os entrevistados E1 e E2, Philippe Meirieu desenvolve uma «*perspectiva sócio construtivista do desenvolvimento.*» Se o primeiro, (E1), refere o «*ecletismo*» do pedagogo porque congrega algumas ideias de outros pedagogos, tais como *Freinet, Dewey e Oury*, e coloca-o, por outro lado, na linha da «*pedagogia soviética*», ao assumir as pedagogias proactivas, defendidas por *Bruner, Leontiev e Vygotsky*, o segundo, (E2), apresenta-o como um defensor da «*teoria construtivista e da pedagogia diferenciada.*» Por sua vez, a entrevistada E3 entende-o como «*um construtivista social, de cariz cognitivista.*» Já para a nossa entrevistada E4, Philippe Meirieu é um «*crítico da sua própria proposta.*»

Relativamente ao **modelo de pedagogia diferenciada**, tão defendida por Philippe Meirieu, os nossos entrevistados E2, E3 e E4 tecem as seguintes considerações:

- «[...] é um modelo porque defende uma filosofia da educação que é uma filosofia de pedagogia que procura a igualdade entre os estudantes, fazer com que os estudantes mais fracos aprendam o fundamental, pelo menos, aproximando-se um bocadinho dos melhores. [...]» E2=Q42
- «Portanto não criar duas turmas dentro da mesma turma, criar grupos de necessidade ocasionais, o Meirieu diz isso muito bem, são grupos móveis, ocasionais, que correspondem à satisfação, à consolidação de necessidades de aprendizagem de alguns alunos, [...]» E2=Q42
- «[...] já vi as mais controversas visões relativamente a isso, ou seja as mesmas palavras os mesmos conceitos falam da pedagogia diferenciada para dizer coisas absolutamente contrárias, [...]» E3=Q2
- «Na prática, no quotidiano encontro pessoas que falam da pedagogia diferenciada para poder excluir as crianças que têm comportamentos diferentes e [...] também partilho de pessoas que

quando se fala em pedagogia diferenciada é para não excluir essas crianças, é para que elas tenham as mesmas oportunidades.» E3=Q2

- «[...] quando falamos de pedagogia diferencial, que ele defende, temos de saber quais são as consequências negativas da aplicação dessa teoria [...] Qual é a vantagem da sua aplicação? [...].» E4=Q1
- «Para mim, aquilo que melhor o define é esta pedagogia da diferença, de um ensino que atende à diferença, não só porque é coerente com os valores da terceira geração, mas, por outro lado, porque atende ao singular, atende à pessoa que cada aluno é.» E4=Q1
- «Por outro lado, ele promove, paralelamente, [...] a chamada a pedagogia da ocasião [...] É uma pedagogia feita momento a momento. É uma pedagogia que aproveita as ocasiões para sustentar, para firmar a sua aplicação. [...] então ele diz que a pedagogia tem, sobretudo, de ser hospitaleira [...] exactamente de acolhedor do outro pela sua diferença.» E4=Q1

Representações dos professores entrevistados sobre o processo ensino-aprendizagem

Continuando na análise do tema exposto, interpretação do conceito do autor sobre o processo ensino-aprendizagem, os entrevistados visualizam-no à luz dos princípios da psicologia genética da aprendizagem, como um processo de reconstrução activa pelo sujeito, pois consideram a importância da relação e interacção com os pares, o trabalho cooperativo e colaborativo e da descoberta de situações novas.

Relembrando a teoria vygotskiana da aprendizagem, a da Zona de Desenvolvimento Proximal, o entrevistado E1 salienta aquilo que o aluno é capaz de fazer com os outros mas que não é capaz de fazer sozinho. Para ele, o contacto «*com algo de novo, uma situação problemática e é aí que o ensino acontece*». Por outro lado, refere que «*as situações de aprendizagem não têm que estar subordinadas ao nível do desenvolvimento do aluno, conceito clássico de Piaget, mas [realmente] naquilo que o aluno é capaz de fazer*» com o seu par.

Dando voz ao entrevistado E2, acerca do processo ensino-aprendizagem, ficam aqui alguns registos ilustrativos:

«A questão é a seguinte, alguns autores da pedagogia diferenciada até os que estão mais ligados à pedagogia de mestria, a *mastery learning*, Benjamin Bloom e outros, alguns deles defendiam que os alunos não podiam avançar para o segundo objectivo sem que todos tivessem acabado o primeiro. E há os franceses, o Astolfi também diz que a pedagogia diferenciada deve trabalhar com o objectivo, ele tem uma palavra, acho que é o objectivo comum, eu não posso obrigar os bons alunos a estarem sempre ao lado dos mais fracos, se eles quiserem estar, [...]» E2=Q42

«Eu sou partidário de uma gestão de objectivos, de maneira que os alunos mais fracos tenham ocasião de, com um método de instrução directa, de os ajudar a dominar competências que são fundamentais e enquanto estou a ajudá-los eu já dei objectivos que os alunos mais desenvolvidos vão desenvolver com alguma autonomia, [...]» E2=Q42

«O trabalho interpares tem de ser obrigatório, até é bom termos um grupo heterogéneo, às vezes os alunos não gostam, não quer dizer, é preciso saber dialogar e saber mostrar-lhes que este trabalho heterogéneo em que o aluno mais desenvolvido ajuda o mais fraco é bom também para o mais desenvolvido, [...] Meirieu explica muito bem isso. Bom, Meirieu e outros.» E2=Q42

Das suas palavras, depreendemos que parte da eterna querela sobre a pedagogia por objectivos, à qual não é totalmente contra, para defender uma gestão de objectivos que ajude todos os alunos, sobretudo os mais fracos, através do método de instrução directa, a atingir as competências fundamentais.

Por outro lado, alerta para a importância de o docente ter a capacidade de ajudar/motivar, por sua vez, os alunos mais desenvolvidos na construção da sua autonomia, quer através da proposta de objectivos mais avançados ou facultando-lhes uma tomada de consciência de que este trabalho com o seu par menos desenvolvido também é benéfico para ele.

Tal como os entrevistados E1 e E2, para E3 e E4, respectivamente, Philippe Meirieu «*tem nisso as coisas muito claras*» (E3), «*porque este processo ensino-aprendizagem está suposto no sujeito*» (E4).

Ou seja, para o nosso autor, segundo E4, o processo ensino-aprendizagem assenta nos seguintes princípios fundamentais da relação pedagógica:

- Coerência interna entre objectivos e finalidades:

«[...] para o autor, tem de obedecer a um princípio fundamental, da coerência interna entre as propostas e as finalidades, entre os objectivos e as finalidades. [...] Tudo o resto vem, tudo o resto está facilitado, digamos assim.» E4=Q1

- Relação com o saber:

«[...] a questão da relação pedagógica, é uma relação que é construída em função do saber, digamos, porque é que nos juntamos? Juntamo-nos porque há qualquer coisa relacionada com o saber que está ali em causa e com a qual nos temos de relacionar de modos diferentes. [...] Não há relação pedagógica que não seja, ela mesma, relação com o saber.» E4=Q1

- Respeito pela singularidade do sujeito:

«[...] a novidade da sua relação pedagógica passa exactamente pela, por atender ao outro enquanto diferente.» E4=Q1

- Intersingularidade:

«Só que não é uma singularidade que isola os sujeitos, é uma intersingularidade e o conceito intersingularidade é usado em abundância pelo autor em todos os seus textos, pelo menos naqueles quatro que eu conheço do autor.» E4=Q1

- Alteridade:

«[...] o outro é sempre um diferente, e, o outro, nunca deixa de ser, para mim, um diferente porque eu nunca vou apreender as particularidades da diferença do outro, nem devo, porque o percurso do outro está sempre a fazer-se.» E4=Q1

- Respeito pelo processo de construção do outro enquanto diferente:

«[...] a relação pedagógica é então uma relação que não é dada mas é construída, não é dada e é construída porque o outro que está, o outro que é sujeito, o outro que está nesse contexto, é também ele, não um sujeito dado, mas um sujeito em construção.» E4=Q1

- Promoção da igualdade de oportunidades:

«[...] a interacção entre pares é uma interacção que não favorece a igualdade, ele detesta a palavra igualdade, [...], tal como não gosta da palavra cidadania, [...], mas prefere não a igualdade mas a diferença, uma diferença que requer sim oportunidades, aquilo que tem de se promover é

oportunidades de ser igual sendo diferente, igualdade de oportunidades. É esta a base da sua relação.» E4=Q1

Pela riqueza do discurso produzido pelos nossos entrevistados, decidimos transcrever, também, no quadro abaixo, alguns excertos ilustrativos das suas representações relativamente ao processo ensino-aprendizagem, quanto a:

Quadro 6: Representações dos entrevistados relativamente ao processo ensino-aprendizagem

Apresentação de situações problema	«[...] <u>as situações problemáticas</u> , Meirieu fala neste livro também, <u>são um desafio grande porque levam os alunos a adquirir competências de autonomia e de pesquisa, etc.»</u>	E2=Q42
	«[...] <u>as situações problemáticas podem trazer à escola uma animação que ela agora não tem.»</u>	
	« <u>Se os alunos estiverem entusiasmados com questões, com problemas, com perguntas, eles começam a procurar e ficam disciplinados. A pesquisa e o trabalho traz à escola disciplina. Freinet dizia «do trabalho organizado emana naturalmente a disciplina.»</u>	
	«[...] <u>este conceito de situações-problema é um conceito que reconhecemos como pertencendo a Piaget, tem, de facto, um autor e é a base da pedagogia activa, [...], uma estratégia que é muito querida ao movimento da escola moderna.»</u>	E4=Q1
	«[...] <u>as situações-problema são elas construídas e artificiais ou não?»</u>	
	« <u>Porque quando as situações-problema emergem, o professor, de um modo geral, nunca é capaz de lidar com ela. Uma coisa que ele refere num dos livros é o professor pode ter tudo muito bem preparado, a verdade é que no modo, no momento de responder é outra a coisa que é solicitada, e já não serve nada do que preparou, [...], já não lhe serve porque cada pessoa no seu singular é uma provocação, no bom sentido, provoca o professor, [...] agora, quando cada aluno, em situação de aprendizagem, coloca o problema, evidentemente que a resposta não é a que ele construiu em abstracto, é uma resposta do concreto.»</u>	
Valor dos TPC	« <u>O valor pedagógico dos TPCs, não acho que ele atribua uma grande.»</u>	E1=Q12
	«[...] <u>ele faz aqui umas observações muito interessantes mostrando que os trabalhos de casa podem ser um instrumento de segregação, de marginalização.»</u>	

	<p>«[...] <u>as condições de efectivação destes trabalhos podem decorrer de aspectos bastante diferentes da vontade que o aluno tem ou não de fazer.</u>»</p>	
	<p>«[...] os alunos ficam em situação de <u>grande desigualdade se eu não tenho em conta essa dimensão.</u> Os trabalhos de casa, diria, podem fazer mais mal que bem neste aspecto de etiquetagem dos alunos.»</p>	
	<p>«[...] os TPCs são <u>uma coisa muito equívoca, os TPC são ajudados em casa pelos pais</u> e, por forma que, eu prefiro que os trabalhos sejam preferencialmente desenvolvidos em aula. <u>Em vez do professor falar tanto, fala o mínimo fundamental.</u>»</p>	E2=Q42
	<p>«[...] a questão dos trabalhos de casa, <u>quando um aluno é aquela pessoa que transporta, há que ter cuidado com esse transporte porque às vezes no confronto que um criança pequena faz em casa com aquilo que leva da escola, ele não tem estrutura ainda para aguentar esse confronto.</u>»</p>	E3=Q2
	<p>«<u>Levar trabalhos para casa pode trazer problemas psicológicos, pode fazer emergir e agravar os problemas psicológicos da criança na relação com os pais e pode agravar as desigualdades.</u>»</p>	E4=Q1
	<p>«<u>Os deveres escolares agravam as desigualdades porque não atendem à família, parte de um pressuposto errado, que todas as famílias têm as mesmas condições.</u>»</p>	
	<p>«<u>E isto gera ali um conflito, gera tensões, e alguns pais não têm paciência e aquilo vai, é como nós sabemos, à bofetada.</u>»</p>	
	<p>«<u>Portanto, é uma situação muito complexa, a solução que ele propõe, que eu acho muito bonita, é que se ensinam na escola a fazer trabalhos de casa e depois a criança já pode fazer os trabalhos de casa.</u> Eu concordo inteiramente.»</p>	
Papel dos diferentes intervenientes no processo educativo	<p>«<u>Para Meirieu os intervenientes do processo são fundamentais, a aprendizagem é uma tarefa pesada, a centralidade do indivíduo, os outros são qualquer coisa, outros pares ou outros adultos são personagens importantes na construção do indivíduo.</u>»</p>	E1=Q12
	<p>«<u>Eu peço imensa desculpa, mas eu posso dar a minha opinião, não conheço o autor o suficiente para falar sobre esta matéria.</u>»</p>	E4=Q1

Representações quanto à implementação do pensamento pedagógico do autor na formação de professores e de outros profissionais de educação

Tendo como objectivo perceber qual o impacto do pensamento pedagógico de Meirieu na formação dos nossos professores, através do contributo dos nossos entrevistados, podemos chegar a duas conclusões: para dois deles, (E3 e E4), Philippe Meirieu é um ilustre desconhecido em Portugal, para os outros dois, (E1 e E2), existe algum conhecimento, sobretudo da parte de alguns docentes investigadores que encontram na obra de Meirieu resposta para os seus problemas práticos.

Como podemos observar, os testemunhos evidenciam um conhecimento real e pessoal da temática/variável em questão:

«Não, eu este ano tive estagiárias. Philippe Meirieu, um ilustre desconhecido.» E3=Q2

«Ora se não conhecem o autor, e eu estou a falar de pessoas que trabalham na formação de professores, se não conhecem o autor, ele não tem efeito. [...] Aqui, em Évora, ninguém, ninguém trabalha este autor. [...] e devo dizer que eu dou este autor numa disciplina que não é para formação de professores, não está directamente associada ao estágio. É uma disciplina que é para alunos de filosofia.» E4=Q1

«Mas a presença dele em colóquios da AFIRSE e os livros têm, segundo creio, exercido grande influência na pesquisa e na mentalidade docente.» E2=Q42

Quando questionados sobre a reacção dos alunos sobre o pensamento pedagógico do autor, apresentaram diferentes reacções, conforme documentado nos testemunhos seguintes:

«[...] eu acho que há sobretudo dois níveis de reacção: em termos teóricos, como qualquer uma das pessoas aderem, obviamente, [...] em termos do fazer, lá está, é preciso apoio, persistência para levar a que as pessoas façam, mas quando fazem e quando são apoiados neste fazer e quando se sentem mais autónomos neste fazer, muitas vezes, algumas destas coisas são boas respostas para os problemas que as pessoas têm.» E1=Q12

«Eles normalmente reagem bem. Reagem bem, é claro que há aqueles que são professores que começam por pôr dúvidas. – Ah, como é que você resolve, como é que você resolve a pedagogia diferenciada, como é que você aplica em turmas de 60?» E2=Q42

«É como já lhe disse, [...] são para estas meninas ilustres desconhecidos. Podem já ter ouvido falar mas não em termos da arquitectura da ideologia, se para elas o que se passa aqui na escola é uma questão pessoal e não, não tem implicações ideológicas, nem políticas nem nada, percebe. Para elas é uma prática, não é uma praxis, do ponto de vista de definição.» E3=Q2

«Ora, como é que eles reagem a este autor? Como aquele que sendo estranhamente contraditório, [...] muito ao gosto francês, um exercício muito agudo da crítica que parece desconstruir tudo, para depois propor no final a construção de qualquer coisinha. [...] Mas, depois, quando eles chegam aí, encontram no autor uma proposta possível para melhorar o processo ensino aprendizagem. Portanto, ele é visto como um autor capaz de trazer soluções de uma maneira muito coerente, porque salvaguarda sempre o sujeito, a singularidade.» E4=Q1

Do que foi apresentado, conclui-se que, de uma forma ou de outra, todos os entrevistados revelam, à excepção da entrevistada E3, uma reacção muito positiva, embora se possa destacar contraditoriamente o seguinte:

- encontram na obra de Meirieu resposta para os seus problemas práticos;
- colocam dúvidas sobre a sua aplicabilidade;
- Philippe Meirieu é um autor contraditório, crítico, carinhoso e irreverente, mas coerente, porque apresenta propostas para melhorar o processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta a singularidade do sujeito.

Seguidamente, achou-se oportuno perceber como é que o nosso pedagogo é caracterizado pelos nossos entrevistados. A partir das suas palavras, elaborámos um quadro representativo de todas as características por eles mencionadas:

Quadro 7: Caracterização do pedagogo Philippe Meirieu

<u>Características</u>	INOVADOR	CLÁSSICO	FILOSÓFICO
<u>Entrevistados</u>			
E1=Q12	«Do meu ponto de vista, ele é, de facto, muito inovador porque ele é de uma geração de pedagogos que parte, de facto, com uma sensibilidade muito grande aos problemas das pessoas que estão no terreno.»		

<p>E2=Q42</p>	<p>«Eu penso que, <u>é claro que ele é um pouquinho inovador mas eu penso que as ideias que ele defende também estão noutros autores, provavelmente que ele é capaz de ser mais inovador que Perrenoud, ele é capaz de estar mais próximo da prática [...].»</u></p> <p>«<u>Mas mesmo assim eu acho que ainda são muito teóricos, que eles precisavam os dois, e mesmo Astolfi, de fazer livros com mais exemplificação de actividades concretas em que aplicaram a pedagogia diferenciada, percebe, de fazer mais estudos mais completos. Mas eles têm mérito porque divulgaram este modelo, agora é preciso pô-lo à prova e verificar se funciona.»</u></p>		
<p>E3=Q2</p>	<p>«<u>[...] é muito inovador nesse sentido de que tenta conjugar diferentes saberes, cruzá-los numa área que é a da educação e da pedagogia.»</u></p>	<p>«<u>Eu acho que era pouco clássico no sentido de que conjuga muito bem os diferentes aspectos, [...].»</u></p>	<p>«<u>[...] ele é pouco filosófico, eu acho que encontro sempre no Meirieu, em todos os escritos dele, um alicerce em tudo o que é uma abordagem científica da realidade.»</u></p>
<p>E4=Q1</p>	<p>«<u>Inovador, porque é que eu digo que ele “não é sempre ou quase sempre inovador, [...].»</u></p> <p>«<u>[...] para já porque eu não conheço, em profundidade, o pensamento do autor para dizer que ele é sempre ou quase sempre inovador, e mais, eu duvido que um autor seja sempre ou quase sempre inovador porque alguém que propõe uma coisa inovadora tenta fazer é aplicar, é explicar, por vezes, à saturação, é explicar aquela coisa, é melhorar aquela coisa, é, no fundo, trabalhar sobre ela e como a vida do ser humano é limitada, [...].»</u></p>	<p>«<u>Clássico, aqui, não tem uma conotação negativa. [...] O que ele propõe já foi proposto ou pelos menos encontramos ao longo da história da educação [...] Quando eu digo que ele é um clássico, quero dizer que ele conhece muito bem todo o pensamento educativo, [...] não é para dizer que ele é um homem arcaizante, é um homem que não despreza a tradição, ou o saber, ou as teorias que para nós já são clássicas.»</u></p>	<p>«<u>[...] a formação deste autor é em filosofia, aliás quando ele me foi apresentado, foi-me apresentado como um homem da filosofia que trabalhava na área da educação e como eu também tenho essa tarefa, faço o mesmo, venho da filosofia e [...] também trabalho em educação, achei que era uma autor excelente.</u></p> <p>«<u>[...] Este homem parte da filosofia e mostra como a filosofia pode ser prática, melhor, como a reflexão filosófica, como o exercício filosófico deve servir e ser posta ao serviço da comunidade, neste caso é da comunidade educativa.»</u></p> <p>«<u>[...] A verdade é que este homem traz uma ruptura, não é inovador, porque há outros como o Luc Ferry que já o faz, mas este homem tem</u></p>

			<p><u>essa preocupação em partir da filosofia e aplicá-la a um campo. Eu devo dizer que isto é também inovador porque durante muitos anos a filosofia desprezou tudo o que era educação e quando as ciências da educação incorporaram a filosofia da educação então aí é que houve um corte radical.»</u></p> <p>«[...] <u>E este autor retoma a filosofia da educação e torna-a prática e ao mesmo tempo critica as ciências da educação. Ele ao mesmo tempo também critica um certo tipo de filosofia, creio que é um filósofo de formação muito preocupado com a educação, que recupera uma tradição antiga, muito socrática até da filosofia pensar a educação. Aliás a filosofia surge associada à educação, à política e à ética, aqui não há possibilidade disto desligar.»</u></p>
--	--	--	--

O quadro n.º 7 apresenta-nos todas as unidades de registo reveladoras das características que, segundo os nossos entrevistados, melhor definem este pedagogo contemporâneo. Assim, e das suas palavras, concluímos que este pedagogo é:

- **Muito inovador**, porque reflecte a partir dos problemas da prática, do terreno e vice-versa;
- **Algumas vezes inovador**, porque as suas ideias estão noutros autores. Contudo, todos eles são, ainda, muito teóricos. Deveriam nos seus trabalhos de exemplificar mais e provar a funcionalidade da sua pedagogia diferenciada;
- **Pouco clássico, muito inovador e pouco filosófico**;
- **Algumas vezes clássico**, porque é um autor que não despreza a tradição;
- **Muito inovador**, porque torna clara as suas reflexões;
- **Sempre ou quase sempre filosófico**, porque a sua formação é em filosofia, porque mostra como o exercício filosófico pode ser prático e porque associa a filosofia a outros domínios, nomeadamente o da educação.

Expectativas sobre a implementação do trabalho do autor no enquadramento educacional português

Os objectivos colocados relativamente a este bloco, (d), remetem-nos para dois aspectos, a nosso ver, importantes se quisermos perceber, por um lado, até que ponto os nossos entrevistados visualizam o impacto que o pensamento pedagógico do autor poderá exercer no enquadramento educacional português e, por outro lado, as suas expectativas quanto a uma prática pedagógica inovadora.

Relativamente ao primeiro aspecto, os três primeiros entrevistados, (E1, E2 e E3), são unânimes quanto ao lugar de destaque que este autor já ocupa, ou poderá ocupar, nos currículos das ciências da educação, embora as suas justificações para o mesmo sejam diferentes, conforme se pode perceber através das suas próprias palavras:

- «Não, não tenho um conhecimento generalizado, [...] os currícula, não são dados por autores, são dados por temas, mas podemos dizer que há aqui temas que são centrais em grande parte dos currículos. [...] Quando se fala em pedagogia diferenciada, quando se fala de trabalho de grupo, [...] fazem parte hoje quase da linguagem de quase todos os currículos. [...] e o Meirieu tem muita, acho que é muito pertinente quando ele fala nesses *mots valises*, nestas palavras, digamos onde às vezes se perde o sentido da própria palavra, é preciso retornar ao sentido e acho que o Meirieu aí tem um papel muito importante no sentido de recolocar o pensamento, [...].» E1=Q12
- «Eu acho que ele é um marco, um marco importante, diria da geração mais velha de professores com responsabilidade na formação de professores porque sempre tiveram uma relação próxima com a língua francófona, digamos a nova geração com uma cultura mais anglófona não sei se [...] o que não quer dizer que não retomem coisas dele, que também são retomadas por outros autores, o que estou a dizer é que ele enquanto Philippe Meirieu propriamente, por toda uma nova geração não sei se é tão conhecido como é pelas pessoas da minha idade [...].» E1=Q12
- «Sem dúvida, porque tem um discurso muito claro ao propor uma escola emancipadora e de descoberta do saber, através de situações problemáticas e de grupos de trabalho, não estanques, nem rígidos.» E2=Q42

- «Acho que isso acontece já, embora haja um hiato, um divórcio grande entre as ciências da educação, a formação de professores e neste momento assistimos a um ataque à escola pública e assistimos a um ataque igual às ciências da educação que são completamente desacreditadas, aliás a gente vê os investigadores neste momento a dificuldade que têm em fazer valer dos seus currículos, do seu trabalho.» E3=Q2

Para E4, Philippe Meirieu é, sem dúvida, um pedagogo contemporâneo, no entanto considera que as ciências da educação darão maior destaque a nomes ligados à didáctica. Para ela, a actualidade e a recuperação do seu pensamento prendem-se com a defesa dos valores de terceira geração, ou seja:

«[...] ele já está a trabalhar sobre os valores que nos interessam agora, que são defendidos agora, que são promovidos agora e por isso ele é um homem de muita actualidade.» E4=Q1

Quanto à prática pedagógica em Portugal à luz das teorias de Philippe Meirieu, os entrevistados teceram as seguintes observações:

- As respostas aos problemas que se encontram no quotidiano da escola podem ser, segundo o nosso entrevistado E1=Q12, encontradas no discurso de Meirieu. A sua apropriação e integração vão permitir a sua validação e evolução.
- «Que fosse diferenciada com fins democratizadores, organizada em actividades apelativas porque problematizadoras», apela o E2=Q42.
- A abertura total da Escola, para:
 - aquisição de saberes e outras experiências de aprendizagem, com abundância de recursos dos mais tradicionais aos mais actuais e
 - acessibilidade a toda a comunidade e/para valorização da escola pela mesma, são alguns dos aspectos defendidos pela E3=Q2.

Pluralidade de «fazer» ao serviço da pedagogia da ocasião	«[...] <u>este homem não ensina o B, A, BÂ, não ensina a fazer assim porque não há um modo de fazer assim, há muitos e aquilo que se vê, por aquilo que defende na tal pedagogia da ocasião é que no momento, no momento em que se está em relação pedagógica, que se está a viver o processo de ensino-aprendizagem, aí tudo pode acontecer e tudo o que se tem pode ser inútil.</u> »	
---	---	--

<p>Ser professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> - melhor profissão do mundo - profissão por vocação - formação contínua - prática pedagógica em construção 	<p>«[...] o autor defende que a melhor profissão do mundo é ser-se professor. Esta é a melhor profissão do mundo. E isto mostra logo o alto nível de vocação. [...] Quando se gosta muito da sua profissão, não há saberes que sejam suficientes, não há modos que sejam modelares, o que existem são saberes de referência, modos de referência que nos orientam, o que é preciso ter um background, é preciso ter um suporte epistemológico, é preciso ter garantias científicas, é preciso ter orientações metodológicas, portanto a pessoa tem de ter uma boa formação, mas a partir daí tudo está em construção.»</p>	E4=Q1
<p>Crítica ao saber construído, acabado</p>	<p>«Nós criámos uma mentalidade que é esta, temos de ter uma formação e assegurarmo-nos dessa formação e uma vez ela construída nunca mais se põe em causa.»</p>	
<p>Importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas vigentes e a implementar</p>	<p>«Temos um outro problema, é que tudo aquilo que está construído é para deitar fora, nunca é para ser reflectido e isto tem-nos criado grandes dificuldades, estamos sempre a mudar e estamos sempre a mudar nunca reflectindo acerca das coisas porque parte-se do princípio que se deve aplicar o que já está, [...] Mas, por outro lado, que defeitos, que desvantagens, que inconveniências é que eu encontrei naquilo que não está, que possa efectivamente melhorar à luz de outras teorias, à luz de outras práticas que foram já sendo implementadas.»</p>	
<p>O acto de educar exige uma atitude de construção permanente</p>	<p>«[...] este autor chama a atenção para a necessidade de estar em permanente processo de construção, educar nunca é ficar fixo a um dado, não há fixismo em educação, sempre uma construção permanente.»</p>	
<p>Crítica aos modelos de ensino impostos</p>	<p>«Ora isto mostra, é quase incompatível com as nossas escolas, com a formação que recebemos, com as nossas práticas, porque o que nos pedem hoje em dia, sobretudo ao nível do ensino em que se situa, é que se siga um modelo, não lhe dão espaço para pensar esse modelo e quando se acaba de adaptar a esse modelo, se é que teve tempo, já está outro a ser imposto e tem de aplicar e adaptar-se ao que lhe é imposto.»</p>	
<p>Mal-estar docente e discente</p>	<p>«Isto cria uma superficialidade enorme, isto cria um mal-estar enorme, uma atitude crítica que só pode ser prejudicial para o próprio professor e para os alunos com quem se está.»</p>	
<p>Tomada de consciência de que a mudança deverá permitir a diferenciação e não ser feita perante o modelo</p>	<p>«Ver que estas teorias se apliquem, eram preciso condições muito particulares e uma das condições é a consciência de que tudo aquilo que se faz está em construção e que tudo aquilo que se faz não é perante o modelo, é para permitir a diferenciação, ou seja outros modos de estar em função de um aluno que nós temos.»</p>	
<p>Crítica ao modelo de ensino preconizado pela escola do estado: o mesmo modelo para todos como forma de se</p>	<p>«Aquilo que se critica, aquilo que ele critica é a ideia de que o ensino democrático é um ensino igual para todos mas aquilo que ele verifica é que a escola não é democrática, nem a escola ensina ou prepara para a democracia.»</p>	

Quando questionados sobre se a forma como o ensino em Portugal está estruturado facilitará a aplicação das ideias do pedagogo em estudo ou se haverá a necessidade de uma mutação institucional urgente, os entrevistados foram muito peremptórios nas suas afirmações, as quais mereceram da nossa parte a seguinte reflexão/conclusão:

- A forma como o nosso ensino está estruturado não facilita, de forma alguma, a aplicação das ideias do pedagogo Philippe Meirieu, havendo para o efeito a necessidade urgente de uma mutação institucional global.

Para E1=Q12, há, essencialmente, três aspectos a melhorar:

- «licealização» do ensino/centralidade no professor;
- utilização de práticas sem sentido e sem enquadramento;
- isolamento que se vive nas próprias escolas.

Este entrevistado apela a uma prática pedagógica cujo aluno ocupe um lugar central, conforme se pode depreender através das suas próprias palavras:

«[...] isto é um problema que eu hoje me debato e que tento nas minhas investigações procurar formas alternativas de organização de sala de aula, onde o próprio aluno possa ser a centralidade. Portanto, é preciso, criar, organizar o espaço e o tempo dentro da sala de aula de uma forma diferente que não dar alguma coisa.»

Já para E2=Q42, a mudança passaria, em primeiro lugar, por uma transformação de mentalidade da classe docente. Tal como o entrevistado referido anteriormente, faz um apelo à adopção de uma prática pedagógica diferenciada:

«Mutação da mentalidade dos professores pois deles depende essencialmente a mudança. Sabe, não se pode estar   espera que o Ministério mude, nós   que temos que mudar, nós   que somos os professores e a pedagogia diferenciada permite cumprir o programa e ajudar todos os alunos, permite ajudar os mais fracos sem prejudicar os melhores, eu acho que   isso que está demonstrado atrás.»

E3=Q2, por sua vez, remete-nos para a importância e valorizao do acesso ao conhecimento e ao saber como forma de contribuir para uma sociedade mais humana e mais

justa. Esta entrevistada é muito crítica às tomadas de decisões que se afastam do verdadeiro sentido da educação e dá como exemplo o programa «As novas oportunidades». Ora, vejamos as suas palavras:

«Por tudo o que já disse, acho que não. [...] Hoje em dia não se valoriza o saber. Não me parece que despachar as pessoas com um diploma de novas oportunidades seja valorizar o conhecimento e o saber, seja de alguma forma contribuir para que essas pessoas fiquem mais equipadas, tenham um espírito mais crítico e mais saber para se poderem situar na vida. Para mim a educação, [...] o conhecimento, o saber são formas de nós também conseguirmos viver de forma felizes, de nos organizarmos e de termos, de conseguirmos conviver juntos. Sem o saber, sem o acesso ao conhecimento e ao saber não conseguimos organizar uma sociedade em que todos vivamos de uma forma mais humana e mais justa.»

Segundo E4=Q1, conforme documentado no seu discurso, esta mutação institucional passaria por:

- turmas mais pequenas;
- flexibilidade dos programas;
- espaço e tempo para uma reflexão conjunta;
- adopção de uma pluralidade de modelos;
- desafio profissional.

Para esta entrevistada, colocam-se, por outro lado, dois obstáculos, a saber:

- Trabalhos de casa;
- Reconhecimento da autoridade do professor.

Passamos, seguidamente, aos testemunhos/excertos das suas palavras:

«[...] não há condições porque isso requeria turmas pequenas, à partida, isso requeria uma flexibilidade dos programas e tempo. Tempo para os professores discutirem este modelo, para os professores discutirem as suas práticas e os professores não têm um espaço para discutir, espaço-tempo, no horário para discutirem as suas práticas.»

«[...] e mais eu não vejo porque razão se há-de só aplicar este modelo. A proposta dele tinha de ser uma entre outras. Por outro lado, nem todos os professores estão interessados nisto, isto é um desafio de vida.»

«Colocam-se dois obstáculos, dos quais já abordámos um, que é os trabalhos de casa. [...] A questão da autoridade, que ele chama a atenção para a autoridade, [...]»

«A proposta dele é interessantíssima, é ajudar o aluno a fazer os trabalhos de casa. Isto alguma vez é feito? Não é. Esta proposta dele era exequível, era exequível, mas nem sequer esta se faz, nunca o modelo dele.»

«[...] o cultivar de uma relação humana já pressupõe autoridade. [...] Nós temos autoridade, nós reconhecemos autoridade nos outros e os jovens reconhecem, claro, [...].»

Espaço aberto para qualquer observação/comentário

Finalmente, apresentamos as considerações, gentilmente, feitas por alguns dos nossos entrevistados, (E1, E3, E4), na parte final da entrevista. Dos registos transcritos, salientamos os seguintes aspectos:

Acerca do autor	« <u>Eu gostei muito da conferência dele, cá, por exemplo, em Lisboa, onde ele coloca umas questões extremamente interessantes, na reconceptualização da própria organização do ensino e dos valores, foi, de facto, uma conferência bastante interessante.</u> »	E1=Q12
Acerca da entrevista	« <u>Esta entrevista foi muito a minha vontade de contribuir, porque eu também já fiz as ciências da educação. [...] O saber e o conhecimento, há muita gente que diz que fazer um mestrado é não sei quê, ah, mas não é. É sempre um conjunto enorme de visões que são trabalhadas de uma forma sistemática com uma determinada ordem e forma [...].</u> »	E3=Q2
Acerca deste estudo sobre este autor	<p>«<u>Olhe, deixo-lhe, já agora, que é um momento livre, duas mensagens, a primeira, felicitar o orientador por ter sugerido, se é que partiu dele, o estudo deste autor, felicitá-la, a si, por ter aceitado o desafio.</u>»</p> <p>«<u>Eu acho este autor tão importante que eu creio que o professor orientador deveria continuar a apostar nele, para outros trabalhos de investigação e com outros aspectos, porque, de facto, é mal conhecido e é um desafio enorme o que ele lhe propõe.</u>»</p> <p>«<u>Espero que, depois, nas suas aulas, [...] tente estas experiências. Uma das experiências, [...] é fazer qualquer coisa, podia ser um artigo, que se podia pensar, era ensinar a fazer os trabalhos de casa, que eu penso que isso era um caminho, meio caminho andado, para garantir a diferença e para assegurar a efectiva igualdade dentro da escola. Além disso, dava uma certa autonomia às crianças, porque elas sentiam-se capazes de o fazer em casa sem o apoio da família.</u>»</p>	E4=Q1

CONCLUSÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste trabalho, pensamos ser possível tecer algumas conclusões práticas com base nos resultados do estudo e nos aspectos teóricos abordados na primeira parte.

Dada a natureza exploratória deste trabalho, a síntese dos resultados não poderá conduzir a conclusões passíveis de generalização, nem a comparações com estudos semelhantes que, na verdade, não abundam entre nós. Contudo, permite-nos compreender e conhecer a receptividade do pedagogo Philippe Meirieu em Portugal, bem como a implementação do seu pensamento pedagógico no actual sistema de ensino português, sendo estes os objectivos principais deste estudo, orientadores de todo o trabalho de investigação desenvolvido.

Em termos gerais, é de salientar que resulta desta investigação um forte argumento de que o autor em estudo é um pedagogo que começa a ser conhecido entre nós, sobretudo, pelos investigadores educacionais, que o identificam como um de entre os vários pedagogos francófonos. Relativamente à aplicação do seu pensamento pedagógico no actual sistema de ensino português, ficou, por outro lado, evidenciado a urgência de uma mudança institucional global.

Quer isto dizer, mais concretamente, que Philippe Meirieu foi o pedagogo por nós escolhido para dar, inicialmente, resposta às nossas dúvidas, relativas às questões educativas, que diariamente são, ou deveriam ser, preocupação de todos nós.

Na verdade, atribui-se a este pedagogo a apologia da pedagogia diferenciada, prática que tem em conta as especificidades do aluno, como foi possível comprovar, ao longo da análise feita a algumas das suas principais obras e através do relato feito pelo próprio pedagogo, aquando da sua experiência no Colégio Saint-Louis-Guillotière. No entanto, pretendeu-se, também, apresentar, à luz do autor, outros e diferentes contributos das pedagogias magistral à diferenciada, os quais contribuem para uma escola de qualidade e democrática. Ora, para que isso tenha lugar, Meirieu salienta, define bem os papéis e atribui responsabilização aos diferentes intervenientes na educação, nomeadamente o Estado, a Escola, os Pais, os Professores e os próprios Educandos.

É, pois, neste contexto que se situa o trabalho de investigação que desenvolvemos. Identificar concepções, práticas e procedimentos, à luz do pensamento pedagógico do autor,

considerados, por todos, contributivos para o ensino-aprendizagem e avaliação de forma autêntica e inovadora, ou seja, para uma prática pedagógica inovadora no nosso país. Para isso, contactámos com o autor, por diversas vezes, via e-mail, e presencialmente aquando da sua passagem entre nós, em 17 de Fevereiro de 2009, aplicámos um questionário a todos os intervenientes educativos participantes e fizemos entrevistas a quatro deles.

Em síntese, relevamos os resultados que emergem de uma leitura global dos dados, dentro de cada um dos temas analisados, com base nos objectivos gerais já referenciados, os quais nortearam a realização desta investigação. Assim, os resultados obtidos evidenciam de forma clara, que:

- Cerca de metade dos inquiridos, 46,6%, revelou que conhece razoavelmente bem o autor e todos os quatro entrevistados declararam que o contacto que tiveram com a sua obra ocorreu durante a década de oitenta, noventa do século passado. Embora as circunstâncias desse conhecimento inicial tenham sido diversas, verificamos que se desenvolveram aquando dos seus cursos de Licenciatura, Mestrado ou Doutoramento realizados aqui, em Portugal, ou no estrangeiro, nomeadamente em França. Já o interesse manifestado em continuarem a trabalhar as obras deste autor foi também muito pessoal e diversificado, contudo há em comum o aspecto da abordagem do autor sobre a questão teoria-prática, sobretudo a que está relacionada com as suas práticas pedagógicas.

- As obras deste autor mais lidas no nosso país, mencionadas quer pelos nossos inquiridos, cerca de 58%, quer pelos nossos entrevistados, ilustrativas do seu pensamento pedagógico são, em primeiro lugar, com 18,8%:

A escola, modo de emprego: dos métodos activos à pedagogia diferenciada

A escolha de educar: ética e pedagogia

Aprender... Sim, Mas Como?

Foi interessante verificar que estas obras coincidem com as referidas pelo pedagogo quando questionado, por nós, sobre as obras que melhor ilustram o seu pensamento pedagógico.

Em segundo lugar, com 16,7%, destaca-se, por sua vez, a obra: *Frankenstein pedagogo*.

Por fim, com 14,6 %, sublinhamos a obra: *O quotidiano da escola e da sala de aula*.

Os entrevistados, para além das já mencionadas obras, referiram, também, duas, que a seu ver, são muito importantes pela defesa, por um lado, de uma escola pública e de qualidade e, por outro, pela apologia da dicotómica relação teoria-prática, nomeada e respectivamente *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças* e *A pedagogia entre o dizer e o fazer*.

- 65% dos inquiridos afirmaram já ter mencionado o pedagogo Philippe Meirieu nas suas referências bibliográficas e isso verifica-se com maior incidência no curso de Mestrado, 41,3%, sendo, segundo os resultados obtidos, cerca de 524 o número total de alunos, neste curso, a ter conhecimento/contacto com este autor.

Por sua vez, os nossos entrevistados fundamentam tal abordagem, porque vêm em Meirieu, um homem eclético, um pedagogo contemporâneo defensor da teoria sócioconstrutivista do conhecimento, colocando-o na linha das pedagogias proactivas, nomeadamente a pedagogia diferenciada. Este modelo pedagógico, no dizer dos nossos entrevistados e do nosso pedagogo, aquando da sua aplicação no Colégio Saint-Louis-Guillotièrre, na década de setenta/oitenta, defende uma filosofia da educação que procura a igualdade entre os estudantes, através da criação de grupos de necessidades ocasionais e móveis, de acordo com as dificuldades de aprendizagem dos respectivos alunos.

Na conferência proferida por Meirieu no nosso país, em 1999, intitulada «A pedagogia diferenciada, fechamento ou abertura?», este pedagogo põe a tónica na dicotomia igualdade de oportunidades vs exclusão e apresenta, claramente, este modelo pedagógico como um combate à homogeneidade da escola. Estamos, na verdade, todos de acordo que o ensino igual para todos não promove, de facto, a igualdade e que a indiferença à diferença, nas palavras de Bordieu (1970) «reproduz a desigualdade». Paralelamente, este pedagogo promove a chamada «pedagogia da ocasião», aquela que é feita momento a momento, para atender à diferença, à pessoa que cada aluno é. A nossa entrevistada E4=Q1 denomina-a de «pedagogia hospitaleira», por ser acolhedora do outro pela sua diferença.

- Deste modo, os nossos entrevistados caracterizam o processo ensino-aprendizagem, à luz do pensamento pedagógico de Philippe Meirieu, como um processo baseado nos princípios da psicologia genética da aprendizagem, ou seja, trata-se de um método de reconstrução activa pelo sujeito, através de: relação e interacção com os pares em trabalho colaborativo e cooperativo, de modo que todos os alunos dominem as designadas competências fundamentais. Para isso, é necessária a consecução de toda uma conjugação de

estratégias, as quais devem obedecer aos princípios fundamentais da relação pedagógica: coerência interna entre objectivos e finalidades e respeito pela singularidade do sujeito durante o seu processo de construção. A relação pedagógica é, então, uma relação com o saber, o qual poderá decorrer através da apresentação de situações e resolução de problemas, mas nunca deverá descurar a promoção da igualdade de oportunidades. O professor desempenha, aqui, um papel fundamental, o de, perante a imprevisibilidade do momento pedagógico, ter a capacidade de aplicar a denominada pedagogia da ocasião, aquela que ultrapassa toda a planificação construída no abstracto, havendo a necessidade de dar respostas a partir do concreto, que ele nem sempre consegue prever. O nosso entrevistado E2=Q42 visualiza essas respostas como sendo a «actividade» que o docente deve inculcar nos seus alunos. Para ele, a colocação de questões, problemas e trabalhos de pesquisa, entre outros, traz uma nova dinâmica à escola porque os alunos adquirem diversas competências, como as de autonomia e de pesquisa, por exemplo, e ficam, conseqüentemente, disciplinados. E, como Freinet, adverte que «do trabalho organizado emana a disciplina».

- Meirieu não atribui, segundo os nossos entrevistados e como nos foi possível também verificar, um valor pedagógico aos TPC, porque, na sua opinião poderá funcionar como um instrumento de segregação, marginalização e de desigualdade. Para ele, as condições para a sua realização são desiguais, pois dependem, por um lado, da vontade e do saber do aluno de os fazer ou não, assim como da desigualdade social dos pais. O autor chama a nossa atenção para as consequências de tal proposta de actividade: fazer emergir problemas psicológicos na criança e/o agravar as desigualdades sociais. Sugere que o professor ensine, primeiramente, na escola a fazer os trabalhos de casa e a criança, assim, poderá fazê-los depois em casa.

- O impacto/implementação do pensamento pedagógico deste autor no actual sistema educativo português, mais concretamente a nível da formação de professores, foi considerado, unanimemente, quase inexistente, isto porque Philippe Meirieu é um autor praticamente desconhecido do meio académico. No entanto, afirma-se que alguns, aquela percentagem mínima de investigadores e de docentes em exercício que o conhece, encontram na obra de Meirieu resposta para os seus problemas práticos e que esta tem exercido grande influência na pesquisa e na mentalidade docente.

A reacção que têm deste pedagogo é a seguinte: trata-se de um autor contraditório, crítico, carinhoso e irreverente, mas coerente, porque apresenta propostas para melhorar o processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta a singularidade do sujeito.

Se, por um lado, os inquiridos apresentam-no como sendo um pedagogo, essencialmente, algumas vezes *clássico*, 70,6%, muito inovador, 68,6%, e muito filosófico, 59,3%, quando questionados sobre que outras características se lhe poderiam atribuir, alguns inquiridos consideram-no ser um pedagogo actual e politizado, 33,3% e pragmático e crítico, 16,7%.

Já os nossos entrevistados consideram-no muito inovador, porque reflecte a partir dos problemas da prática, do terreno e vice-versa; algumas vezes *clássico*, porque é um autor que não despreza a tradição e quase sempre filosófico, porque a sua formação é em filosofia e porque mostra como o exercício filosófico pode ser prático, porque associa a filosofia a outros domínios, nomeadamente o da educação.

- Finalmente, relativamente às expectativas sobre a implementação do trabalho do autor no enquadramento educacional português, Philippe Meirieu é considerado, por todos, um autor de referência que ocupará um lugar de destaque nos currículos das ciências da educação, porque recoloca o sentido nos seus temas centrais, porque tem um discurso claro e inovador e porque a actualidade e a recuperação do seu pensamento prendem-se com a defesa dos valores de terceira geração.

Quanto à prática pedagógica em Portugal à luz das teorias de Philippe Meirieu, as respostas aos problemas que se encontram no quotidiano da escola podem ser encontradas no seu discurso. A sua apropriação e integração vão permitir a sua validação e evolução. Essa prática pedagógica deverá ser diferenciada e organizada em actividades apelativas e com pendor para uma abertura total da escola à comunidade. Foi, ainda, feita uma crítica ao saber construído, acabado e defendeu-se ser importante a reflexão permanente sobre as práticas pedagógicas vigentes e a implementar, porque o acto de educar exige uma atitude de construção permanente. Por outro lado, crítica-se os modelos de ensino impostos, os quais podem causar o denominado mal-estar docente e discente. Para isso, é necessário uma mudança, urgente, de mentalidade, a começar pela classe docente, a adopção de uma prática pedagógica diferenciada, cujo aluno possa ser a centralidade de todo o processo.

Estas foram, em síntese, as conclusões que chegámos sobre a receptividade do pedagogo Philippe Meirieu em Portugal, bem como o conhecimento demonstrado sobre o seu pensamento pedagógico e o impacto do mesmo no actual sistema português, mais concretamente na adopção de uma prática pedagógica inovadora no nosso país. Como já referimos anteriormente, estas conclusões não devem ser ampliadas a outros contextos uma vez que nunca colocámos a generalização deste trabalho no horizonte das nossas pretensões. Tal como Hargreaves (1998: 64) consideramos que mais do que procurar certezas científicas, importa conhecer certezas e, já agora, práticas situadas, coerentes com sociedades e culturas pós-modernas, como é a nossa.

Esta limitação não é, igualmente, para nós, fonte de preocupação, pois, como introdutoriamente referimos, pretendemos com este trabalho reflectir e dar algumas respostas, embora momentâneas e sempre em reconstrução, à forma como ensinamos e aprendemos. Foi também nosso objectivo contribuir para a divulgação deste pedagogo no meio académico e, se possível, servir de base para posteriores investigações sobre a qualidade das nossas práticas à luz do pensamento pedagógico deste ou de outros pedagogos contemporâneos que merecem, tal como os clássicos, um lugar de destaque nos currículos das ciências de educação.

Estamos, ainda, conscientes de que existiram outras limitações decorrentes, como por exemplo, a impossibilidade do contacto directo, no terreno, com o próprio pedagogo, como foi inicialmente nosso desejo, tendo os procedimentos metodológicos sido influenciados por esse factor. Daí, considerarmos ser pertinente a investigação neste âmbito, devendo-se recorrer a apoios suplementares para contacto directo com o pedagogo no terreno.

É, também, nossa convicção que, em termos metodológicos, vários percursos são possíveis e várias investigações se podem desenhar. Poderíamos sugerir, por exemplo, o estudo de uma dinâmica particular deste autor, nomeadamente a pedagogia diferenciada, e observá-la ou aplicá-la em contexto de sala de aula à luz do seu pensamento pedagógico.

Atendendo a que os resultados deste estudo indicam que a implementação da sua pedagogia, a diferenciada, no actual sistema de ensino português, não se faz ainda sentir devido, primeiro, à forma como a instituição escola está organizada e, segundo, à falta de uma abordagem complexa deste pedagogo aquando da formação inicial de professores, torna-se evidente e urgente a necessidade de uma nova política de formação, docente e discente, em conformidade com as novas orientações curriculares e contributos pedagógicos actuais, já

aplicados no terreno e confirmado o seu sucesso, para que a inovação das práticas educativas não se fique, apenas, pelas reformas irreflectidas e chegue, sobretudo, a cada aluno pessoalmente.

Provavelmente, se a formação de professores estiver associada à resolução de problemas suscitados pela própria prática pedagógica, como defende este autor, em colaboração uns com os outros, teremos uma dinâmica inovadora mais forte nas nossas escolas, com vista ao desenvolvimento de competências autênticas, as competências fundamentais.

Da análise de todo o material recolhido, podemos assegurar que o nosso trabalho permitiu-nos um maior conhecimento do pensamento pedagógico do pedagogo Philippe Meirieu, que se caracteriza pela defesa de um trabalho diferenciado, democrático, reflexivo e cooperativo, assumindo-se como resposta possível ao desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, ao sucesso escolar e pessoal de todos e de cada um dos aprendizes.

Por fim, gostaríamos de acreditar que a divulgação deste trabalho poderá ser um potencial incentivo para alguns professores inconformados, um ponto de partida para a sua autoreflexão e formação, sempre em construção, e mudança das suas práticas pedagógicas, de modo a se poder ver instaurada a verdadeira inovação em educação. Embora se imponha ao professor um papel mais dinâmico, consideramos ser necessário a participação activa e responsável de todos os intervenientes educativos, sempre predispostos a diferenciar para inovar, motivar e cooperar e, sobretudo, ter capacidade de acreditar no arriscar, tal como actuou o nosso considerado pedagogo Philippe Meirieu.

BIBLIOGRAFIA

1- Obras de Philippe Meirieu

MEIRIEU, Philippe (1985). *L'école, mode d'emploi – Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*. Paris: ESF Editeur.

MEIRIEU, Philippe (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF Editeur.

MEIRIEU, Philippe (1991). *Le choix d'éduquer – Éthique et Pédagogie*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

MEIRIEU, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire: le courage des commencements*. Paris: ESF Éditeur.

MEIRIEU, Philippe (1996a). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF Éditeur.

MEIRIEU, Philippe (1996b). *Outils pour apprendre en groupe: Apprendre en groupe – 2. 6^e édition*. Lyon: Cronique Sociale.

MEIRIEU, Philippe et al. (orgs.) (1996c). *Le concept de transfert de connaissances en formation initiale et continue*. Lyon: CRDP.

MEIRIEU, Philippe (1997a). *L'Envers du tableau – Quelle pédagogie pour quelle école?*. Paris: ESF Editeur.

MEIRIEU, Philippe, GUIRAUD, Marc (1997b). *L'école ou la guerre civile*. Lyon: Plon.

MEIRIEU, Philippe (1998a). *Aprender... Sim, mas como?*. 7^a Edição. Porto Alegre: ARTMED.

MEIRIEU, Philippe (1998b). *Os trabalhos de casa*. Tradução de Manuela Monteiro. Lisboa: Editorial Presença.

MEIRIEU, Philippe (1999a). *Des enfants et des hommes - Littérature et pédagogie 1- La promesse de grandir*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.

- MEIRIEU, Philippe (1999b) «Relatório Meirieu: para a reforma do ensino médio da França». Tradução de José Adelmo Guimarães. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. In http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/meirieu_45.pdf [consultado em 15 de Julho de 2010].
- MEIRIEU, Philippe (2000a). *Itinéraires des pédagogies de groupe: Apprendre en groupe – 1*. 7^e édition. Lyon: Chronique Sociale.
- MEIRIEU, Philippe (2000b). «La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?». In *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. IX Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Editores Albano Estrela/Júlia Ferreira, pp. 3-25.
- MEIRIEU, Philippe (2000c). *L'école et les parents: La grande explication*. Paris: PLON.
- MEIRIEU, Philippe (2001a). *L'éducation en questions – CÉLESTIN FREINET: Comment susciter le désir d'apprendre?* Paris: Éditions Pempf.
- MEIRIEU, Philippe (2001b). *L'éducation en questions – FERNAND OURY: Y a-t-il une autre loi possible dans la classe?* Paris: Éditions Pempf.
- MEIRIEU, Philippe (2001c). *L'éducation en questions – JANUSZ KORCZAC Comment surseoir à la violence?* Paris: Éditions Pempf.
- MEIRIEU, Philippe (2004). *Faire l'école, faire la classe*. Paris: ESF Éditeur.
- MEIRIEU, Philippe (2005a). *Lettre à un jeune professeur*. Issy-les-Moulineaux: ESF Editeur.
- MEIRIEU, Philippe (2005b). *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Tradução de Fátima Murat. Porto Alegre: Artmed.
- MEIRIEU, Philippe (2006a). *Escolheremos a escola pública para as nossas crianças*. Tradução de Aline Rodrigues. Porto: Edições ASA.
- MEIRIEU, Philippe (2006b). *O mundo não é um brinquedo*. Tradução de Aline Rodrigues. Porto: Edições ASA.

MEIRIEU, Philippe (2009). Conferência «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores». In *Eescola*, Reportagem, n.º 228, Março de 2009, SPGL, p. 13.

2- Sobre a obra de Philippe Meirieu

BRAYNER, Flávio H. A. (2005). «Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa». In *Revista Brasileira de Educação*. n.º 29. Rio de Janeiro: ANPEd, pp. 63-72.

DUARTE, José (2005) «Recensão crítica de: *Faire l'école, faire la classe*, de Philippe Meirieu». In *Revista Lusófona de Educação*. n.º 6. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 201-204.

LEAL, Armando Zambrano (2005). «Philippe Meirieu. Trayecto y Formation del Pedagogo». In *Educare – Ideas y personajes*. n.º 30, pp. 431-442.

LEAL, Armando Zambrano (2008). *La pédagogie chez Philippe Meirieu - trois moments de sa pensée: Apprentissages, Philosophie et Politique*. Paris: Université Paris 8.

SOUSA, M. Gorete (2001), *Philippe Meirieu e a Re-significação Epistemológica da Pedagogia*, Braga: Universidade do Minho.

3- Bibliografia essencial

ARENDS, Richard I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Tradução de Maria João Alvarez. Lisboa: McGraw-hill.

ASTOLFI, J. – P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF Editeur.

BALTAZAR, José António et al. (2006). *Família e Escola: um espaço interactivo de conflitos*. São Paulo: AC Editora.

- BARREIRA, Aníbal e MOREIRA, Mendes (2004). *Pedagogia das competências. Da teoria à Prática*. Porto: Edições ASA.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BERTRAND, Yves (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget.
- BORDIEU, Pierre e PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement*. Paris: Minuit.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a Escola? Um «olhar» sociológico*. Porto: Porto Editora.
- CHARLOT, Bernard (ed.) (1995). *Les Sciences de l'Éducation. Un Enjeu, un Défi*. Paris: ESF, pp. 19-42.
- CHÂTEAU, Jean (dir.) (s.d.). *Os grandes pedagogos/pedagogistas*. Lisboa: Livros do Brasil.
- CHERVEL, André (1988). «L'histoire des disciplines scolaires». In *Histoire de l'éducation*. n.º 38. (s.l. s.e).
- COMÊNIO, J. A. (1985). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COUSINET, Roger (1950). *L'Éducation Nouvelle*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- COUSINET, Roger (1959). *Pédagogie de l'apprentissage*. Paris: PUF.
- CROS, Françoise (2000). «Évolution des conceptions de la pédagogie différenciée en France». In *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. IX Colóquio da AFIRSE. Lisboa: Editores Albano Estrela/Júlia Ferreira, pp. 35-42.
- DREVILLON, J. (1980). *Pratiques éducatives et développement de la pensée opératoire*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DURKHEIM, Émile (1985). *Éducation et Sociologie*. Paris: PUF.
- ESTRELA, Albano e FERREIRA, Júlia (orgs) (2000). *Diversidade e diferenciação em pedagogia*. IX Colóquio da AFIRSE: Lisboa: Editores Albano Estrela/Júlia Ferreira.

- FINO, Carlos (2001). «Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal: três implicações pedagógicas». In *Revista Portuguesa de Educação*. Vol 14. N.º 2. Braga: Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, pp. 273-291.
- FONTES, Alice, FREIXO, Ondina (2004). *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- FREINET, Celestin (1974). *A Educação pelo trabalho*. Lisboa: Moraes.
- FREINET, Celestin (1996). «Les dits de Mathieu». In *Oeuvres Pédagogiques*. Paris: Éditions Le Seuil.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- GAL, Roger (1965). *Situação actual da pedagogia*. Coimbra: Arménio Amado Editor sucessor.
- GILES, Thomas Ransom (1987). *História da Educação*. São Paulo: E.P.U.
- GILLET, Pierre (1989). *Pour une Pédagogie: ou l'Enseignant-Praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIORGI, Piero Di (1982). *A criança e as suas instituições: a família – a escola*. Lisboa: Livros Horizonte.
- HABERMAS, Jürgen (2002). *Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes.
- HAMELINE, Daniel (1977). *La domestique et l'affranchi, Essais sur la tutelle scolaire*. Paris: Éditions Ouvrières.
- HADJI, Charles (1994). *A avaliação, regras do jogo*. Porto: Editora Porto.
- HARGREAVES, Andy (2004). «Ser Professor na era da insegurança». In ADÃO, Áurea e MARTINS, Édio (orgs.) *Os professores: Identidades (Re)construídas*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, pp. 13-36.

- HARGREAVES, Andy (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Lisboa: Mc Graw.
- HASSENFORDER, Jean (1972). *L'innovation dans l'enseignement*. Casterman: POCHE.
- HOFSTETTER, Rita e SCHNEUWLY, Bernard (eds) (2001). *Le pari des sciences de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 227-242.
- HOUSSAYE, Jean et al. (2004). *Manifesto a favor dos pedagogos*. Tradução de Vanise Dresch. Porto Alegre: ARTMED.
- ILLICH, Ivan (1973). *Sociedade sem escolas*. 2ª ed. Petrópolis: Editora Vozes LTDA.
- JONAS, Hans (1993). *Le principe de la responsabilité*. Paris: Cerf.
- KUHN, Thomas S. (1989). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- LANDSHEERE, Viviane (1994). *Educação e formação*. Porto: Edições Asa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2005). *LBSE*. Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto.
- LEGRAND, Louis (1976). *La différenciation pédagogique*. Paris: Ed. du Scarabée.
- LEITE, Carlinda (1995). *Avaliar a avaliação*. Porto: Edições Asa.
- LEITE, Carlinda e FERNANDES, Preciosa (2003). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto: Edições Asa.
- LLAVADOR F. Beltrán e ALONSO A. San Matín (2000). *Desenhar a coerência escolar - Bases para o projecto curricular de escola e de turma*, Cadernos CRIAP, Lisboa: Edições Asa.
- LOUREIRO, Manuel J. S. (2000). *Discurso e compreensão na sala de aula*. Porto: Edições ASA.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1961). *Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- LUZURIAGA, Lorenzo (1977). *História da Educação e da Pedagogia*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

- MARQUES, Ramiro (1998). *A arte de ensinar: dos clássicos aos modelos pedagógicos contemporâneos*. Lisboa: Plátano.
- MARQUES, Ramiro (1999). *Modelos pedagógicos actuais*. Lisboa: Plátano.
- MIALARET, Gaston (1980). *As Ciências da Educação*. Lisboa: Moraes Editores.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). Despacho Normativo 1/2005 de 5 de Janeiro. Avaliação das aprendizagens dos alunos do ensino básico. DR: I Série – B, N.º 3, 05/01/05, pp.71-76.
- MORGADO, José (2000). *A (des)construção da autonomia curricular*. 1ª edição. Porto: porto Editora.
- NÓVOA, António (dir.) (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA.
- PACHECO, José (s.d.). *Escola da Ponte – Formação e Transformação em Educação*. Vozes Editora.
- PACHECO, José Augusto Pacheco (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. 2ª edição. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2000). *Pedagogia diferenciada – Das intenções à acção*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- PIAGET, Jean (1999). *Pedagogia*. Lisboa : Instituto Piaget.
- PLANCHARD, Émile (1951). *A Pedagogia Escolar Contemporânea*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.
- REBOUL, Olivier (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?*. Paris: Presses Universitaires de France.
- REY, Bernard (2002). *As competências transversais em questão*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- REY, Bernard, CARETTE, Vincent, DEFRANCE, Anne et al. (2005). *As competências na escola. Aprendizagem e avaliação*. Porto: Edições Gailivro.

- SANTOS, Leonor (org.) (2010). *Avaliar para aprender - Relatos de experiências de sala de aula do pré-escolar ao ensino secundário*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Porto Editora.
- SOËTARD, Michel (1995). «Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)». In *UNESCO, Penseurs de l'éducation – Volume 3*. Paris: UNESCO/BIE, pp. 307-320.
- TRINDADE, Rui (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: novas práticas pedagógicas*. Lisboa: Edições ASA.
- VICO (1983). *De constantia jurisprudentiae, Origine de la poésie*. II. (s.l.): Clima Editeur, p. 122.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.
- VYGOTSKY, L. S. (1988). *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes Editora.
- ZABALZA, M, A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições Asa.

4- Instrumentos de trabalho

- ECO, Umberto (1988). *Como se faz uma tese*. Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. 4ª ed. Lisboa: Editorial Presença.
- AFONSO, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BODGAN, Robert e BIKLEN, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- CEIA, Carlos (2005). *Normas para apresentação de trabalhos científicos*. 5ª ed. Lisboa: Editorial Presença.

- CHIZZOTTI, António (2000). *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez Editora.
- ERICKSON, Frederick (1986). «Qualitative methods in research on teaching». In M. C. WITTRICK. *Handbook of research of teaching*. Nova Iorque: Macmillan, pp.119-161.
- ESTEVES, Manuela (2006). «Análise de conteúdo». In LIMA, Jorge A. e PACHECO, José A. (orgs.). *Fazer investigação*. Porto: Porto Editora, pp. 105-126.
- EVERTSON, Caroline e GREEN, Judith L. (1986). «Observation as inquiry and method». In M. C. WITTRICK, *Handbook of research of teaching*. Nova Iorque: Macmillan, pp.162-213.
- GHIGLIONE, R. & MATALON, B. (1997). *O inquérito teoria e prática*. 3ª ed. Oeiras: Celta Editora.
- HILL, Manuela Magalhães e HILL, Andrew (2005). *Investigação por questionário*. 2ª edição. Lisboa: Edições Sílabo.
- KRIPPENDORFF, Klaus (1980). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Newbury Park: Sage Publications.
- LEE, Raymond M. (2003). *Métodos não Interferentes em Pesquisa Social*. 1ª ed. Lisboa: Gradiva.
- LESSARD-HÉBERT, Michelle (1994). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, Gabriel e BOUTIN, Gérald (2008). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. S. Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.
- MERRIAM, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- PATTON, Michael Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park, California: Sage Publications.

POIRIER, Jean et al. (1999). *Histórias de vida: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.

QUIVY, R. & CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

SMITH, L. (1994). «Biographical method». In Denzin, N. e Lincoln, Y. S. (eds.) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. London and New Delhi: sage Publications, pp. 286-305.

TUCKMAN, Bruce W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

5- Netgrafia

«Le credo de Philippe Meirieu contre l'école libérale». Caroline Brizard-«*le Nouvel Observateur*». N.º 2029 – 25-09-2003. In <http://ecolesdifferentes.free.fr/meirieucredo.html> [consultado em 15 de Julho de 2010].

«[...] le site de Philippe Meirieu consacré à l'histoire et à l'actualité de la pédagogie» In <http://www.meirieu.com> [consultado em 15 de Julho de 2010].

DUARTE, José. «Pedagogia diferenciada para uma aprendizagem eficaz. Contra o pessimismo pedagógico, uma reflexão sobre duas obras de referência». Revista lusófona da educação. N.º 4 – 2004. pp. 33-50. In <http://www.grupolusofona.pt/pls/portal/docs/PAGE/OPECE/PRODUCOESCIENTIFICAS/PAPERS/ARTIGO%20REVLUSOFEDUCN4.PDF> [consultado em 21-07-2010].

Itaú Cultural. «Escola da Ponte». In http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2132&cd_materia=1123 [consultado em 15 de Julho de 2010].

«Escola da Ponte». In http://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_da_Ponte [Consultado em 26-07-2010].

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de vie associative. «Les grands principes du système éducatif» In <http://www.education.gouv.fr/cid162/les-grands-principes.html> [consultado em 31 de Julho de 2010].

«O sistema da educação em França». In <http://edufrance.wordpress.com/sintese/> [consultado em 31 de Julho de 2010].

TORGAL, Luís Filipe. *[Artigo sobre o sistema educativo]*.

http://www.educare.pt/PrintPreview.asp?Fich=ESP_20051214_540&Autor=
[consultado em 15 de Julho de 2010].

FONTES, Carlos. «Reformas do ensino secundário». In

<http://educar.no.sapo.pt/reformas.htm> [consultado em 15 de Julho de 2010].

NÓVOA, António. «Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo». In http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf [consultado em 4 de Agosto de 2010].

Éducation & Devenir. «Lettre à un jeune professeur: Philippe Meirieu engage le débat...» In <http://education.devenir.free.fr/MeirieuLJP.htm> [consultado em 12-06-2006].

LAVIN, Marie. «L'art et la culture au cœur de l'école» In

<http://meirieu.com/FORUM/lavin.pdf> [consultado em 15-07-2010].

MEIRIEU, Philippe (s.d.). «De l'individualisation de l'enseignement à la pédagogie différenciée: l'expérience du Collège Saint-Louis-Guillotièr». In <http://www.meirieu.com/MANIFESTESETPROPOSITIONS/collegesaintlouis.pdf> [consultado em 26-07-2010].

MEIRIEU, Philippe (2009). Conferência «Mutations sociales, pédagogie et travail des enseignants». Estela Gomes-«Educação em análise». In-

<http://educeanalise.blogspot.com/2009/02/conferencia-realizada-por-philippe.html>
[consultado em 15-07-2010].

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO SOBRE O AUTOR/PEDAGOGO PHILIPPE MEIRIEU

Exmo. Sr. ou Sr.ª

Alexandra Maria Pereira de Jesus, professora do Grupo de Recrutamento número trezentos (Língua Portuguesa e Francês) e do Quadro de Nomeação Definitiva do Agrupamento de Escolas Pedro Jacques de Magalhães, em Alverca do Ribatejo, frequento, actualmente, o segundo ano do Curso de Mestrado em Ciências da Educação, Área de Inovação Pedagógica, na Universidade da Madeira.

No âmbito deste Mestrado, desenvolvo um trabalho de dissertação cujo tema é

Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora:

«Da pedagogia magistral à diferenciada».

Neste estudo, pretendo diagnosticar a receptividade que este autor tem em Portugal e, nesse sentido, venho, por este meio, pedir a sua colaboração. Queira, por favor, responder ao questionário que segue e, no fim, **reenviá-lo** através do meio pelo qual o recebeu.

Certa do seu melhor acolhimento a este meu pedido e da compreensão de que a sua colaboração é imprescindível para a realização deste projecto, agradeço, desde já, toda a sua atenção e disponibilidade.

Muito atenciosamente,

Lisboa, 27 de Abril de 2009

Alexandra JESUS

Responda, por favor, a todas as questões. Assinale com um “X” a resposta adequada e/ou introduza os dados que lhe são pedidos.

Notas: Se responder negativamente à primeira questão do segundo grupo (2.1), queira, por favor, **reenviá-lo**, na mesma.

Este questionário é confidencial.

1- Dados Pessoais

1.1. Sexo

Masculino	<input type="checkbox"/>	Feminino	<input type="checkbox"/>
-----------	--------------------------	----------	--------------------------

1.2. Que idade tem?

Menos de 25 anos	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------

Entre 25 e 35 anos	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

Entre 36 e 45 anos	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

Entre 46 e 55 anos	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

Mais de 56 anos	<input type="checkbox"/>
-----------------	--------------------------

1.3. Qual a sua habilitação académica?

Estudante universitário em:	<input type="checkbox"/>
-----------------------------	--------------------------

Licenciatura em:	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------

Mestrado em:	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------

Doutoramento em:	<input type="checkbox"/>
------------------	--------------------------

Pós-doutoramento em:	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------

Outra (especifique):	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------

1.4. Qual a sua categoria profissional?

Professor Catedrático	<input type="checkbox"/>
-----------------------	--------------------------

Professor Associado com Agregação	<input type="checkbox"/>
-----------------------------------	--------------------------

Professor Associado	<input type="checkbox"/>
---------------------	--------------------------

Professor Auxiliar	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

Auxiliar Convidado	<input type="checkbox"/>
--------------------	--------------------------

Assistente	<input type="checkbox"/>
------------	--------------------------

Assistente Convidado	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------

Docente	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------

Outra (especifique):	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------

1.5. Indique a instituição onde exerce a sua actividade profissional.

--

2- Informação sobre o autor/pedagogo Philippe Meirieu

2.1. Conhece o autor/pedagogo Philippe Meirieu?

Não		Vagamente		Razoavelmente		Muito bem	
-----	--	-----------	--	---------------	--	-----------	--

2.2. Já leu alguma(s) obra(s)/artigo(s) deste autor?

Nenhuma		Algumas		Muitas		Todas ou quase todas	
---------	--	---------	--	--------	--	----------------------	--

2.3. Indique as obras/artigos que, em sua opinião, melhor definem o pensamento pedagógico do autor.

2.4. Este é, entre outros, um autor proposto nas suas Referências Bibliográficas?

Nunca		Algumas vezes		Muitas vezes		Sempre ou quase sempre	
-------	--	---------------	--	--------------	--	------------------------	--

2.5. De que Cursos?

Complete o espaço em branco com a designação do curso.

Licenciatura em:	
------------------	--

Mestrado em:	
--------------	--

Doutoramento em:	
------------------	--

Pós-doutoramento em:	
----------------------	--

Outras situações (especifique): _____	

2.6. Que número de alunos tem, em média, por cursos, acesso a este autor?

Média	Menos de 20	De 20 a 40	De 40 a 60	Mais de 60
--------------	-------------	------------	------------	------------

Licenciatura				
--------------	--	--	--	--

Mestrado				
Doutoramento				
Pós-doutoramento				
Outras situações (especifique):			Média:	

2.7. Como considera ser este pedagogo?

	Nunca	Algumas vezes	Muito	Sempre ou quase sempre
Clássico				
Inovador				
Filosófico				
Outro (especifique): _____				

2.8. Conhece alguma recensão/dissertação elaborada, ou em vias de elaboração, em Portugal, ou em português, sobre este autor?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

2.8.1- Indique o(s) seu(s) autor(es) ou o nome da obra:

2.9. Se respondeu afirmativamente à primeira questão deste grupo, estaria disposto, em fase posterior deste trabalho, a facultar-me **uma pequena entrevista**, respeitando a confidencialidade da mesma, sobre o pensamento pedagógico do autor?

Sim		Não	
-----	--	-----	--

Nota: A sua colaboração é fundamental para o prosseguimento do meu estudo.

2.9.1. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, queira, por favor, deixar o seu contacto ou contactar-me através dos dados abaixo indicados.

Nome:	
Mail:	
Telm:	

Alexandra JESUS
alexandrajesus1@gmail.com
 Telm: 960447301

Muito Obrigada pela sua colaboração.

**ANEXO II - MATRIZ DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO REFERENTES
AOS DADOS DE NATUREZA BIOGRÁFICA E PROFISSIONAL**
(Algumas tabelas dos questionários)

Tabela da matriz das respostas de cada item referentes à primeira parte do questionário

Nota: Foi atribuído a cada uma das respostas um número correspondente, ou seja à resposta «Masculino», atribuiu-se o n.º 1, à resposta «Feminino», atribuiu-se o n.º 2; Se o respondente não assinalou a resposta, foi-lhe atribuído o n.º 99, segundo as regras do SPSS.

1ª Parte: Dados pessoais e profissionais dos respondentes			
Itens	Variáveis/Categorias	Nº // %	
1.1	Sexo		
	Masculino	18	29,5
	Feminino	40	65,6
	Não respondeu	3	4,9
1.2	Idade		
	Menos de 25 anos	1	1,6
	Entre 25 e 35 anos	11	18,0
	Entre 36 e 45 anos	18	29,5
	Entre 46 e 55 anos	18	29,5
	Mais de 56 anos	11	18,0
	Não respondeu	2	3,3
1.3	Habilitação Académica		
	Estudante universitário em:	0	---
	Licenciatura em:	20	32,8
	Ciências da Educação	2	3,28
	Educação Especial	1	1,64
	Educação de Infância	1	1,64
	Educação e Expressão Físico-Motor - 1º Ciclo	1	1,64
	1º Ciclo Ensino Básico	5	8,20
	Línguas e Literaturas Modernas – Português/Francês	2	3,28
	História	1	1,64
	Serviço Social	1	1,64
	Português/Latim/Grego	1	1,64
	Prof. EB na Variante Matemática/Ciências da Natureza	1	1,64
	Investigação em Educação	1	1,64
	Não especificou	3	4,92
	Mestrado em:	19	31,1
	Ciências da Educação	9	14,73
	Literatura	1	1,64
	Educação Especial	2	3,27
	Electroquímica Aplicada	1	1,64
	História Contemporânea	1	1,64
	Estudos Americanos	1	1,64
	Educação Artística	1	1,64
Didáctica da Matemática	1	1,64	
Didáctica das Línguas	1	1,64	
Educação Multimédia	1	1,64	

	Doutoramento em:	12	19,7
	TIC em Educação	1	1,64
	Sociologia	1	1,64
	Biologia	1	1,64
	Educação Matemática	1	1,64
	NEE	1	1,64
	Estudos da Criança	1	1,64
	Ciências da Educação	4	6,57
	Música	1	1,64
	Não Especificou	1	1,64
	Pós – Doutoramento	4	6,6
	História	1	1,65
	Ciências da Educação	2	3,3
	Psicologia	1	1,65
	Outra (especifique):	0	---
	Não respondeu	6	9,8
1.4	Categoria Profissional		
	Professor Catedrático	2	3,3
	Professor Associado com Agregação	1	1,6
	Professor Associado	4	6,6
	Professor Auxiliar	10	16,4
	Assistente	3	4,9
	Docente	33	54,1
	Outra: Professora Aposentada	2	3,3
	Outra: Consultor em Educação (Promethean)	1	1,6
	Outra: Investigador Auxiliar	1	1,6
	Outra: Bolsista em Doutoramento em Sociologia	1	1,6
	Não respondeu	3	4,9
1.5	Instituição		
	Universidade de Lisboa	3	4,9
	Universidade Nova de Lisboa	1	1,6
	Universidade Técnica de Lisboa	1	1,6
	Escola Superior de Educação de Lisboa	1	1,6
	Universidade Lusófona de Lisboa	1	1,6
	Instituto Piaget	2	3,3
	Universidade de Coimbra	1	1,6
	Universidade do Porto	3	4,9
	Universidade do Minho	1	1,6
	Escola Superior de Educação de Setúbal	1	1,6
	Universidade de Évora	4	6,6
	Universidade dos Açores	2	3,3
	Universidade da Madeira	2	3,3
	Escolas Secundárias	5	8,2
	Escolas Básicas do 1º, 2º e 3º Ciclos	15	24,6
	Jardins de Infância	2	3,3
	Centro Psicopedagógico do Funchal	2	3,3
	DRE-RAM	1	1,6
	DRE	1	1,6
	Promethean (Quadro Interactivos)	1	1,6
	WHT-ICE	1	1,6
	Externatos	3	4,9
	Não respondeu	7	11,7

**ANEXO III – MATRIZ DAS RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO REFERENTES
AOS DADOS RELATIVOS AO PEDEGOGO PHILIPPE MEIRIEU
(Algumas tabelas dos questionários)**

**Tabela da matriz das respostas de cada item referentes à segunda parte do questionário
«Informação sobre o autor/pedagogo Philippe Meirieu»**

Nota: Foi atribuído a cada uma das respostas um número correspondente, ou seja à resposta «Não», atribuiu-se o n.º 1; à resposta «Vagamente», o n.º 2, e assim sucessivamente. Se o respondente não assinalou a resposta, foi-lhe atribuído o n.º 99, segundo as regras do SPSS.

2ª Parte: Informação sobre o autor/pedagogo Philippe Meirieu				
Itens	Variáveis/Categorias	Nº // %		
2.1	Conhece o autor pedagogo Philippe Meirieu?			
	Não	17	27,9	
	Vagamente	15	24,6	
	Razoavelmente	23	37,7	
	Muito bem	5	8,2	
	Não respondeu	1	1,6	
2.2	Já leu alguma(s) obra(s)/artigo(s) deste autor?			
	Nenhuma	22	36,1	
	Algumas	25	41,0	
	Muitas	5	8,2	
	Todas ou quase todas	1	1,6	
	Não respondeu	8	13,1	
2.3	Indique as obras/artigos que, em sua opinião, melhor definem o pensamento pedagógico do autor.			
	Frankenstein pedagogo	8	13,1	
	A escola ou a guerra civil	5	8,2	
	Aprender sim ... mas como?	9	14,8	
	O quotidiano da escola e da sala de aula	7	11,5	
	A pedagogia entre o dizer e o fazer	6	9,8	
	O mundo não é um brinquedo	6	9,8	
	A escolha de educar: ética e pedagogia	9	14,8	
	Carta a um jovem professor	6	9,8	
	A escola, modo de emprego: dos métodos activos à pedagogia diferenciada	9	14,8	
	Des enfants et des hommes: littérature et pédagogie I	3	4,9	
	Escolheremos a escola pública para as nossas crianças	4	6,6	
	Trabalhos de casa	3	4,9	
	A escola hoje	4	6,6	
	Pedagogia diferenciada	3	4,9	
	Itinerário das pedagogias de grupo	3	4,9	
	Para que serve a escola	4	6,6	
	Outros:	www.meirieu.com	3	4,9
		Textos dos <i>cahiers pédagogiques</i>	3	4,9
		Vários textos	2	3,3
Não se lembra do nome		2	3,3	
	Não conhece suficientemente o autor	1	1,6	

2.4	Este é, entre outros, um autor proposto nas suas Referências Bibliográficas?												
	Nunca										16	26,2	
	Algumas Vezes										20	32,8	
	Muitas Vezes										7	11,5	
	Sempre ou Quase Sempre										4	6,6	
Não respondeu										14	23,0		
2.5	De que Cursos?												
	Licenciatura										14	23,0	
	Mestrado										19	31,1	
	Doutoramento										4	6,6	
	Pós-doutoramento										0	---	
	Outra situação										8	13,1	
	Não respondeu										16	26,2	
2.6	Que número de alunos tem, em média, por cursos, acesso a este autor?												
	Licenciatura	Não tem alunos										25	41,0
		Menos de 20 alunos										5	8,2
		De 20 a 40 alunos										5	8,2
		De 40 a 60 alunos										2	3,3
		Mais de 60 alunos										2	3,3
		Não respondeu										22	36,1
	Mestrado	Não tem alunos										21	34,4
		Menos de 20 alunos										7	11,5
		De 20 a 40 alunos										7	11,5
		De 40 a 60 alunos										3	4,9
		Mais de 60 alunos										1	1,6
		Não respondeu										22	36,1
	Doutoramento	Não tem alunos										36	59,0
		Menos de 20 alunos										3	4,9
		De 20 a 40 alunos										---	---
		De 40 a 60 alunos										1	1,6
		Mais de 60 alunos										---	---
		Não respondeu										21	34,4
	Pós-doutoramento	Não tem alunos										37	60,7
		Menos de 20 alunos										1	1,6
		De 20 a 40 alunos										---	---
		De 40 a 60 alunos										1	1,6
		Mais de 60 alunos										---	---
		Não respondeu										22	36,1
	Outra situação	Não tem alunos										33	54,1
		Menos de 20 alunos										2	3,3
		De 20 a 40 alunos										1	1,6
		De 40 a 60 alunos										---	---
		Mais de 60 alunos										---	---
		Não respondeu										25	41,0
	2.7	Como considera ser este autor?											
			Nunca		Algumas vezes		Muito		Sempre ou quase sempre		Não respondeu		
Nº			%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Clássico		2	3,3	12	19,7	3	4,9	---	---	44	72,1		
Inovador		---	---	7	11,5	24	39,3	4	6,6	26	42,6		
Filosófico	---	---	9	14,8	16	26,2	2	3,3	34	55,7			

	O u t r o	Pragmático	---	---	---	---	1	1,6	---	---	60	98,4	
		Actual	1	1,6	---	---	1	1,6	---	---	59	96,7	
		Crítico	---	---	---	---	1	1,6	---	---	60	98,4	
		Politizado	1	1,6	---	---	1	1,6	---	---	59	96,7	
Não respondeu											5	8,19	
2.8	Conhece alguma recensão/dissertação elaborada, ou em vias de elaboração, em Portugal, ou em português, sobre este autor?												
	Sim											4	6,6
	Não											40	65,6
	Não respondeu											17	27,9
2.8.1	Indique o(s) seu(s) autor(es) ou o nome da obra:												
	Dissertação de Maria Gorete Sousa											1	1,6
	Recensão de José Duarte											2	3,3
	Recensão de Alexandra Jesus											2	3,3
2.9	Se respondeu afirmativamente à primeira questão deste grupo, estaria disposto, em fase posterior deste trabalho, a facultar-me uma pequena entrevista, respeitando a confidencialidade da mesma, sobre o pensamento pedagógico do autor?												
	Sim											10	16,4
	Não											12	19,7
	Não respondeu											39	63,9

ANEXO IV – GUIÃO DA ENTREVISTA

Tópicos para a elaboração de um guião de entrevista aos professores intervenientes neste trabalho

I- Tema

«Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inovadora:
da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada»

Subtemas:

1. Receptividade da sua obra em Portugal (obras mais lidas)
2. Implementação do seu pensamento pedagógico na formação de professores e de outros profissionais da educação.
3. Caracterização do perfil do autor relativamente à sua pedagogia.

II- Objectivos gerais

Indicar as obras de Philippe Meirieu mais lidas em Portugal.

Indicar as obras que melhor definem o seu pensamento pedagógico.

Conhecer as representações e as expectativas dos entrevistados quanto ao pensamento pedagógico do autor.

A entrevista foi dividida em 4 blocos...

Bloco A: Legitimar a entrevista;

Bloco B: Dados pessoais e profissionais dos professores do estudo;

Bloco C: Representações sobre a obra/pensamento pedagógico do autor;

Bloco D: Expectativas sobre o impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português;

...aos quais correspondem determinados objectivos específicos, que estão indicados no ponto a seguir:

III- Objectivos específicos

O **bloco A** – Legitimar a entrevista - tem como objectivos:

A1- Esclarecer o entrevistado sobre o estudo a realizar;

A2- Motivar o entrevistado.

O **bloco B** – Obter dados pessoais e profissionais dos professores do estudo - tem como objectivos:

B1- Saber a idade/sexo do entrevistado;

B2- Saber qual a habilitação académica do entrevistado;

B3- Saber qual a categoria profissional do entrevistado;

B4- Saber a instituição onde o entrevistado exerce a sua actividade profissional;

Nota: Estes dados pessoais e profissionais dos entrevistados foram adquiridos aquando do preenchimento do inquérito.

O **bloco C** – Representações sobre a obra/pensamento pedagógico do autor - tem os seguintes objectivos:

- C1-** Indicar como, quando e porquê houve contacto com o autor através da sua obra;
- C2-** Identificar as suas representações quanto à(s) obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico do autor;
- C3-** Identificar as suas representações quanto às teorias de aprendizagem defendidas pelo autor;
- C4-** Identificar as suas representações quanto ao conceito de ensino-aprendizagem;
- C5-** Identificar as suas representações quanto ao papel da escola e dos diferentes intervenientes nas questões educativas;
- C6-** Identificar as suas representações quanto à caracterização deste pedagogo contemporâneo.

O **bloco D** – Expectativas sobre o impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português - tem os seguintes objectivos:

- D1-** Conhecer as suas expectativas quanto à implementação do pensamento do autor a nível da formação de professores e de outros profissionais da educação;
- D2-** Conhecer as suas expectativas quanto à uma prática pedagógica inovadora;

O leque de perguntas foi elaborado tendo em conta determinadas estratégias, as quais nos permitem aceder a uma maior autenticidade na relação entrevistador - entrevistado, de modo a validar as perguntas formuladas, bem como as respectivas respostas. Por outro lado, permite-nos também ter um controlo mais efectivo das mesmas. Estas estratégias consistem em formular uma «bolsa» de várias questões alternativas, que iremos utilizar sempre que necessário, de modo a atingir o mesmo objectivo e reformular algumas questões de forma a não deixar «fugir» o entrevistado do conteúdo da entrevista.