

DICIONÁRIO BREVE DE PEDAGOGIA

2ª Edição (Revista e aumentada)

Ramiro Marques

Nota Biográfica sobre o autor

Ramiro Marques é licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, Mestre em Ciências da Educação pela Boston University, Doutor em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular e Agregado em Educação pela Universidade de Aveiro. Foi professor efectivo do ensino secundário durante doze anos e é professor do ensino superior politécnico desde 1985. Actualmente é professor-coordenador com agregação do quadro da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. É autor de 19 livros sobre educação e tem colaboração dispersa em mais de um dezena de livros e em várias revistas portuguesas, inglesas e americanas. Foi membro do Conselho Nacional da Educação, Presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Santarém, Director da Escola Superior de Educação de Santarém, membro da Comissão Instaladora do Instituto Politécnico de Santarém e Presidente do Conselho Científico da Escola Superior de Educação de Santarém. Foi membro fundador da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. É membro da direcção da Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.

A Obra

O Dicionário Crítico de Pedagogia visa proporcionar informação básica sobre termos e conceitos de Pedagogia a um público alargado, constituído não só por professores e estudantes dos Cursos de Formação de Professores, mas também por outras pessoas directa ou indirectamente interessadas na Educação.

Foi dado um destaque particular às teorias da aprendizagem, aos modelos de ensino, à história da pedagogia e aos pedagogos que deram um maior contributo para o desenvolvimento de teorias sobre educação e ensino.

Os conceitos sobre planificação, avaliação, currículo, métodos de ensino e técnicas de ensino mereceram, também, uma atenção especial.

Abordagem sistémica - Metodologia que visa o estudo dos sistemas na sua complexidade organizada, tendo em conta a interdependência e interação dos elementos que os constituem. A abordagem sistémica foi desenvolvida a partir dos estudos de L. von Bertalanffy, nomeadamente, a sua **Teoria geral dos Sistemas** e na sequência da teoria da comunicação desenvolvida por G. Bateson e P. Watzlawick. Todos os sistemas funcionam em obediência às seguintes características: globalidade, ou seja, todos os elementos estão ligados entre si; retro-alimentação, isto é, os elementos afectam e são afectados pelos outros; homeostasia, ou seja, todo o sistema tende a manter o seu equilíbrio funcional e aumento de entropia, isto é, o sistema tende para a desorganização.

Acomodação - Expressão que significa adaptação e ajustamento. Jean Piaget desenvolveu o conceito de acomodação, dando-lhe o significado de ajustamento do organismo às exigências do meio. O conceito de acomodação em Piaget surge associado ao conceito de assimilação. O sujeito procura conjugar-se com o ambiente tendo em vista o equilíbrio das relações do indivíduo com o meio.

Ver *Desenvolvimento e Desenvolvimento Moral*.

Acto moral - Para que um acto seja moral devem estar reunidas as seguintes condições: que seja consciente, que seja voluntário e que seja livre. Deste modo, o homem passa a ser sujeito e artífice da sua própria conduta, que emana da sua decisão pessoal. O acto imoral ocorre quando a pessoa sacrifica um valor superior a um valor inferior, elegendo este último. Ver *Kohlberg e Modelo da educação do carácter*.

Aculturação - É o processo que abre progressivamente a criança ao acesso à cultura, graças às interações que estabelece com o meio. Este processo pode ser facilitado por meio de metodologias de ensino que respeitem o estágio de desenvolvimento da criança e as suas necessidades e motivações.

Adaptação - Termo que significa mudança de comportamento que permite ao sujeito uma melhor integração no meio. Jean Piaget definiu a adaptação como a propriedade que os organismos possuem para se ajustarem às condições do meio, estabelecendo com o meio um estado de equilíbrio que resulta da acção conjunta da assimilação e da acomodação.

Ver *Teoria Cognitivo-desenvolvimentista da Aprendizagem*

Adler (Mortimer) - Filósofo e pedagogo norte-americano, nascido em 1902, na cidade de Nova Iorque, que concebeu um modelo de ensino essencialista, a que apelidou de “Proposta Paideia”. As suas obras principais foram: **How to Read a Book**, **The Paideia Proposal**, **Paideia Problems and Possibilities** e **Reforming Education**. Na “Proposta paideia”, Mortimer Adler defende o reforço do estudo dos autores clássicos no quadro de uma reforma curricular que centre a educação e a escola naquilo que constitui o legado civilizacional. Estudou na Universidade de Columbia, onde foi professor de Psicologia, de 1923 a 1929. Em 1930, muda-se para a Universidade de Chicago, onde permanecerá até 1952, a ensinar Filosofia do Direito e Filosofia da Educação. Em 1953, aceita o lugar de Reitor do Institute for Philosophical Research, em S. Francisco. Alguns anos antes, em 1945, edita com Robert Hutchins os 54 volumes da colecção

Great Books of The Western World. Foi o Editor dos 20 volumes dos **Annals of America** e o Director da 15ª edição da **Enciclopédia Britânica**. Escreveu numerosas obras sobre Filosofia e Educação: **How to Read a Book; The Differences of Man and the Differences it Makes; Philosopher at Large: An Intellectual Autobiography; The Paideia Proposal; Paideia Problems and Possibilities** e **Reforming Education**.

A teoria pedagógica de Mortimer Adler baseia-se, essencialmente, em três livros publicados na década de 80: **The Paideia Proposal: An Educational Manifesto; Paideia Problems and Possibilities; The Paideia Program**.

Mortimer Adler afirma-se profundamente influenciado pelo pensamento educacional de Horace Mann, John Dewey e Robert Hutchins e uma leitura cuidada dos seus livros leva-nos a considerar as propostas de Adler como uma verdadeira síntese e aplicação à realidade actual, por um lado, da utopia educativa de Platão e da maiêutica socrática e, por outro lado, das ideias pedagógicas de Horace Mann e John Dewey.

Ver *Modelo Paideia*.

Adolescência - É o período de desenvolvimento humano que marca a passagem da infância para a idade adulta. A adolescência inicia-se com a puberdade e as transformações biológicas que lhe andam associadas. O seu termo depende de circunstâncias biológicas, sociais e culturais. Nas sociedades ocidentais, o período da adolescência tem vindo a alargar-se, acompanhando o aumento da escolaridade. O adolescente ganha autonomia crescente e constrói uma identidade afectivo-sexual, marcada não só pelas experiências e contactos estabelecidos, mas também pelas características socioculturais da sua comunidade.

Afectividade - Conjunto de factos que fazem parte da vida afectiva caracterizados pela sua associação ao prazer, à dor, à alegria ou à perda. A afectividade desempenha um papel crucial na aprendizagem. É ela que desencadeia e orienta a actividade da criança. Pode ser fonte de perturbações, mas também de satisfação. A afectividade fundamenta a confiança, a identificação e a imitação. Benjamin Bloom compreendeu a importância do domínio afectivo na aprendizagem e dedicou-lhe uma taxonomia a que chamou de *Taxonomia dos Objectivos Educacionais - Domínio Afectivo*.

Agostinho (Santo) - Aurelius Augustinus nasceu em 354 em Tagusto, hoje denominada Souk-Ahras, situada junto à fronteira da Tunísia, a cerca de 300 quilómetros do Mediterrâneo. Tagusto era um município rural, romanizado há três séculos. O seu pai, de nome Patricius, era pagão e trabalhava para a administração do município. A mãe, de nome Mónica, era uma cristã devota. Em casa do jovem Agostinho só se falava o latim. O pai de Agostinho morre quando ele chega a Cartago para dar continuidade aos seus estudos. Agostinho tinha um irmão, de nome Navigius, e uma irmã, que virá mais tarde a dirigir um mosteiro para mulheres. Agostinho é romano por cultura e africano pela raça. Desde cedo que usa o latim não só como língua oral mas também como linguagem escrita. O pouco que conhece do grego, não é suficiente para o usar no dia a dia. Aprenderá algumas palavras de púnico, o suficiente para se fazer entender com os camponeses, no cumprimento dos seus deveres de bispo. Antes de ser nomeado bispo, Agostinho passa alguns anos em Cartago e em Roma, a estudar. Vive durante alguns anos em Cartago com uma mulher que lhe dará o seu único filho, de nome Adeodato. Conservará essa mulher durante quinze anos. Por pressão da sua mãe, que queria para ele um verdadeiro casamento cristão, Agostinho abandona a mãe de Adeodato para casar com uma outra mulher. Esse acontecimento será marcante na vida de Agostinho.

Durante toda a sua vida, Agostinho não se conseguirá libertar de problemas de consciência por ter abandonado a mãe do seu único filho. Viverá alguns anos na Itália, acompanhado de Mónica, a sua mãe e do seu filho, Adeodato. Com a morte de Mónica, Agostinho regressa definitivamente a Hipona, onde permanecerá como bispo até à sua morte. Em Hipona, Agostinho dedicar-se-á à escrita, aos deveres de bispo e ao combate às ideias de grupos cristão não aceites por Roma, em particular os donatistas. Agostinho morre em 428, em Hipona, quando a cidade estava prestes a cair em poder dos vândalos.

Santo Agostinho deixou-nos uma obra imensa. As quatro maiores obras são **As Confissões**, **De Trinitate**, **De Doutrina Christiana** e **De Civitate Dei**. Outras obras menos conhecidas: **De Beata Vita**, **Silolóquios**, **Revisões**, **Contra os Academicos** e **De Ordine**. As suas obras mais conhecidas são **As Confissões** e **A Cidade de Deus**. No livro **As Confissões**, Santo Agostinho dá-nos testemunho das suas conversões, as de índole cultural mas também as de índole religiosa. Em **A Cidade de Deus**, descreve a epopeia da cultura cristã e apresenta o estatuto filosófico desta.

Agressividade - Termo que designa comportar-se com hostilidade, como resposta à frustração. A agressividade pode ser dirigida contra si próprio ou contra o outro e pode ser aberta, dissimulada ou inibida. No primeiro caso, exerce-se através da ofensa explícita e directa. No segundo, de forma indirecta, por exemplo, através de piadas corrosivas. No terceiro, não se manifesta exteriormente, mas vai-se acumulando até que se transforma em agressividade explícita.

Agrupamento de escolas – Designa uma unidade organizacional, dotada de órgãos próprios de administração e gestão, constituída pelo estabelecimento de educação pré-escolar e escolas do ensino básico ou secundário, a partir de um projecto pedagógico comum, sem perda da identidade própria de cada estabelecimento.

Alain – De seu nome verdadeiro, Émile Chartier, nasceu, em Mortagne, França, em 1868. Foi aluno do colégio de Mortagne, dirigido por padres católicos, mas a influência religiosa não durou muito tempo. Ainda adolescente, fez estudos no liceu Michelet, em Paris e, logo depois, os estudos superiores na Escola Normal Superior de Paris, onde se licenciou em Filosofia, no ano de 1892. Foi professor de Filosofia em vários liceus e começou a publicar muito cedo, em jornais e revistas, com o pseudónimo de Alain. Voluntário na Guerra de 14-18, Alain escreveu, pouco depois, **Os Elementos de Filosofia**, o **Sistema das Belas Artes**, as **Conversações** e as **Conversações Livres**. A sua obra **Conversações sobre a Educação** constitui, ainda hoje, um clássico incontornável, com enorme influência no pensamento educacional francês. O pensamento educacional de Alain constitui um hino aos clássicos e às grandes obras. Defensor de uma escola centrada na defesa do cânone cultural, exigente e rigorosa, Alain exerceu uma influência preponderante no sistema educativo francês durante toda a primeira metade do século XX. Morreu em 1951.

Althusser (Louis) - Nasceu na Argélia, filho de pais franceses, em 1918 e faleceu, em Paris, em 1990, após vários anos de internamento psiquiátrico, na sequência do assassinato da sua mulher, num momento de loucura que iria fazer com que os tribunais franceses o considerassem inimputável e o libertassem da cadeia, após um amplo movimento em defesa de Althusser que reuniu os seus amigos e discípulos em toda a Europa. Louis Althusser era filho de um director bancário destacado na Argélia

francesa. Após fazer os seus estudos primários, acompanha a família de regresso ao sul de França, passando a viver, na adolescência, sucessivamente em Marselha e em Lyon, onde termina os estudos secundários e faz os preparatórios para o acesso à Escola Normal Superior. Durante a segunda guerra mundial, adere à resistência francesa e torna-se membro do Partido Comunista Francês, juntamente com aquela que viria a ser a sua mulher, Helène Althusser. Após terminar o doutoramento em Filosofia na Escola Normal Superior de Paris, Louis Althusser torna-se professor de Filosofia nessa escola universitária, acabando por exercer uma influência enorme nos meios comunistas e socialistas de esquerda europeus e da América Latina, durante os anos 60 e 70. O estudo da filosofia marxista constituiu o cerne de toda a sua obra. Assumindo-se como um marxista não ortodoxo, Louis Althusser tentou uma renovação e adaptação do marxismo aos novos tempos caracterizados pelo desenvolvimento do capitalismo tecnológico e pela emergência das novas classes médias urbanas, embora nunca tenha deixado de pertencer ao Partido Comunista Francês. A sua influência nos meios educacionais e pedagógicos de esquerda foi enorme, durante a década de 70. A crítica que fez à escola burguesa, considerada por ele como um aparelho ideológico do estado, influenciou um grande número de educadores descontentes com o papel que a escola desempenha nos processos de selecção e de estratificação social. Principais obras: **Pour Marx** (série de artigos redigidos entre 1960 e 1965); **Lire le Capital** (obra colectiva publicada em 1965); **Montesquieu, a Política e a História** (1959); **Posições** (1976); **Lenine e a Filosofia** (1969); **Elementos de Autocrítica** (1974). Pouco meses antes de morrer, escreve uma autobiografia que viria a ser publicada após a sua morte com o título **O Futuro é Muito Tempo** (Edições Asa, 1992). Embora nunca tenha chegado a renunciar ao marxismo, é possível descortinar uma grande amargura e tristeza nas páginas da sua autobiografia, notando-se nelas um grande desencanto pelo que se passava nos países socialistas.

Altruísmo – Diz-se que uma pessoa é altruísta quando procura beneficiar os outros e se preocupa com o bem estar dos outros. Uma educação para a justiça visa, em grande medida, o desenvolvimento de atitudes altruístas.

Ver *Kohlberg*.

Alves dos Santos (Augusto Joaquim) - Doutorado pela Universidade de Coimbra, Alves dos Santos deixou-nos uma importante obra pedagógica, com destaque para: **O Crescimento da Criança Portuguesa, Subsídios para a Constituição de uma Pedologia Nacional** (1913); **Psicologia e Pedologia, Uma Missão Científica no Estrangeiro** (1913); **Elementos de Filosofia Científica** (1915); **Um Plano de Reorganização do Ensino Público** (1921). Foi um dos divulgadores em Portugal do movimento da educação nova. Nasceu em 1866 e faleceu em 1924.

Ambiente de aprendizagem - Designa o clima, o contexto e a organização do processo de ensino aprendizagem que influenciam a forma como os alunos se envolvem na realização das tarefas de aprendizagem.

Ver *Modelo Directivo*

Amostra - Termo que designa um grupo de sujeitos junto dos quais se tenciona realizar a investigação. Quando se selecciona uma amostra deve ter-se em conta o efectivo necessário e a sua representatividade. Há vários tipos de amostras: a amostra aleatória permite que qualquer sujeito possua a mesma probabilidade de integrar a amostra

porque todos os indivíduos que compõem a amostra foram escolhidos ao acaso; a amostra estratificada implica a criação de grupos homogêneos com respeito à característica que se estuda e, em conformidade, cada sujeito é tirado ao acaso dentro de cada estrato.

Análise da tarefa - Designa o processo de dividir tarefas complexas nas suas componentes mais simples. Também pode designar o processo de subdividir competências complexas em sub competências simples, para poderem ser executadas uma de cada vez.

Ver Modelo Directivo.

Análise de conteúdo - Processo de recolha de dados que incide sobre mensagens oriundas de obras literárias, documentos oficiais ou programas audiovisuais. Os métodos de análise de conteúdo implicam a aplicação de processos técnicos complexos, como por exemplo, o cálculo das frequências relativas ou das co-ocorrências dos termos utilizados.

Anomia moral – Refere-se a uma situação marcada pela ausência de normas morais como critério de acção moral. Diz-se que uma escola é anómica quando não possui um código de conduta e as relações interpessoais não respeitam as normas.

Ver Durkheim

Apoio pedagógico - Conceito que designa um conjunto de actividades de remediação ou de enriquecimento tendo em vista ajudar o aluno a ultrapassar as dificuldades ou a melhorar, de alguma forma, os seus resultados escolares.

Aprendizagem por descoberta - Diz-se que a aprendizagem é por descoberta quando o aluno descobre, com um certo grau de autonomia, os conhecimentos. O papel do professor é de guia e facilitador e não de transmissor de conhecimentos. Considera-se que o aluno é um agente activo da construção do conhecimento e que, dessa forma, aprende a aprender. A aprendizagem por descoberta pode ser autónoma ou orientada. No primeiro caso, é autónoma quando o aluno identifica um problema, formula hipóteses, recolhe informações e atinge os resultados sem a direcção do professor. No segundo caso, é orientada, quando o professor dá uma certa ajuda, sempre que o aluno revela dificuldade em chegar às conclusões sozinho.

Ver Modelo Interactivo

Aprendizagem por recepção - Diz-se que a aprendizagem é por recepção quando o aluno recebe os conhecimentos já preparados para serem assimilados. O papel do professor é transmitir conhecimentos. O ensino está centrado no professor que, através de uma planificação rigorosa e um ensino dirigido, é capaz de fazer passar para ao aluno as parcelas do conhecimento que constituem o “corpus” do programa de ensino.

Ver Modelo Directivo

Aprendizagem social - Teoria que considera que a imitação e a modelagem dos comportamentos exercem um papel central na aprendizagem. A. Bandura é um dos autores mais destacados desta corrente. Segundo A. Bandura, a aprendizagem processa-se por imitação e pela modelagem, ou seja, através da observação de um comportamento executado por outrem e reprodução desse comportamento, ao qual se segue um processo de identificação que corresponde à interiorização da aprendizagem.

Há três tipos de aprendizagem por modelos: a aprendizagem por observação, por imitação e por identificação. Um modelo é uma certa realidade que estimula a sua imitação. Como é evidente, tanto a observação, como a imitação e a identificação exercem um papel muito importante nos processo de aprendizagem.

Aptidão - A aptidão é uma propensão, geralmente de carácter genético, embora possa ser aperfeiçoada e desenvolvida pela experiência, que permite ao sujeito a realização de tarefas com alguma complexidade e que exigem a existência de vários atributos cognitivos e psicomotores. Pode nascer-se com uma aptidão natural para a música, à semelhança de Mozart, mas essa aptidão só se transformará em realidade, com o recurso à experiência e à aprendizagem. A aptidão está relacionada com a teoria das múltiplas inteligências desenvolvida por Howard Gardner, a qual sugere a existência de uma inteligência cognitiva a par de uma inteligência emocional. As crianças possuem uma disposição natural para o desenvolvimento de uma delas com maior profundidade, embora também possam possuir a disposição para o desenvolvimento em profundidade de ambas. Há aptidões de tipo motor, de tipo intelectual e de ordem estética. As primeiras exprimem-se pela natureza e a qualidade do movimento. As segundas revelam empreendimentos da inteligência prática ou especulativa. As últimas resultam da sensibilidade e da afectividade.

Aquisição - Significa a capacidade para incorporar informações e organizar essas informações em conhecimentos a fim de poder dispor deles sempre que necessário. Há aquisições que se fazem por processos de descoberta e aquisições que resultam de actividades de recepção. As primeiras são mais valorizadas pelos métodos de ensino construtivistas. As segunda são valorizadas pelos métodos expositivos.

Área curricular transversal - Diz-se que uma área é transversal quando os seus objectivos e conteúdos contribuem para promover nos alunos competências, atitudes e valores integradores e que são úteis ao aluno em todos os domínios do saber. Exemplos de áreas curriculares transversais: a Formação Pessoal e Social e a Língua Portuguesa.

Área-escola - Designa um espaço curricular não disciplinar, de frequência obrigatória, nos ensinos básico e secundário que visa a prossecução de projectos interdisciplinares e a educação cívica dos alunos. A concepção dos projectos da área-escola é da responsabilidade do conselho pedagógico da escola, depois de ouvidos os conselhos de grupo.

Aristóteles - Nasceu em 484 a.C., em Estagiros, cidade da Calcídica, situada num território dependente do rei da Macedónia. Embora longe de Atenas, falava-se o grego na cidade natal do filósofo. O seu pai, de nome Nicómaco, foi uma médico célebre, que prestou serviço ao rei Amintas II, pai de Filipe da Macedónia. A mãe, de nome Faístias, era natural da Cálcia, na Eubeia, onde Aristóteles viria a terminar os seus dias. O pai de Aristóteles morreu quando este estava na puberdade e -a mãe viria a falecer um pouco mais tarde. Órfão de pai e mãe, antes de atingir a idade adulta, Aristóteles viria a ser educado por um tutor, Próximo de Atarneia, cujo filho Nicanor, viria a ser adoptado por Aristóteles. Aristóteles foi estudar para Atenas com a idade de 17 anos. Permaneceu na Academia de Platão até à morte deste, ou seja durante cerca de vinte anos. A Academia era, nessa altura, uma Universidade prestigiada, que recebia alunos de toda a Grécia e da bacia oriental do mediterrâneo. Os alunos estudavam na Academia em regime de

internato e tinham fácil acesso à Biblioteca, ao museu e às salas de aula. Aristóteles terá sido aluno de Platão, mas também privou com outros vultos da época: Eudócio, Heraclides do Ponto e Xenócrates. Não teve, contudo, oportunidade de conhecer Sócrates, pois a condenação deste à morte ocorreu alguns anos antes da vinda de Aristóteles para Atenas. Com a morte de Platão, em 347 e a passagem da direcção da Academia para o sobrinho daquele, Espeusipo, Aristóteles abandona a Academia, provavelmente decepcionado com a escolha. Decide, de seguida, abandonar Atenas para ensinar em Assos, onde encontra Hércias, um antigo aluno da Academia de quem se torna amigo. Hércias torna-se soberano de Assos e, após a morte deste, Aristóteles casa com Pítia, a sobrinha de Hércias. Após a morte de Pítia, casa com Herpília, da qual teve um filho, Nicómaco, que morreu jovem e a quem o filósofo dedica a sua *Ética* a Nicómaco. Em 343, Aristóteles é encarregado por Filipe da Macedónia da educação do filho do rei, o futuro Alexandre o Grande. Coincidindo com a expedição de Alexandre ao Oriente, Aristóteles decide regressar a Atenas e fundar aí um escola a que deu o nome de Liceu, onde ensina durante uma dúzia de anos. Após a morte de Alexandre, em 323, Aristóteles decide abandonar Atenas por sentir em perigo a sua segurança, no seguimento da tomada do poder por forças anti-macedónicas. Refugia-se na Eubeia, Cálcia, cidade natal da sua mãe e aí morre, com 63 anos, em 322 a.C.

Foram recuperados três catálogos das suas obras. Um deles menciona 146 títulos e um outro 192 títulos. Estrabão e Plutarco escreveram relatos sobre a maneira como os manuscritos de Aristóteles teriam sido conservados. Parece evidente que apenas chegaram até nós uma pequena parte dos seus muitos manuscritos. Das chamadas obras platónicas de Aristóteles, que teriam sido escritas durante o período em que frequentou a Academia, nenhuma nos resta. As obras que chegaram até nós datam da época em que Aristóteles dirigiu o Liceu e reproduzem, quase pela certa, as aulas do filósofo. Provavelmente, algumas delas baseiam-se em notas tiradas pelos alunos. Eis algumas das obras de Aristóteles mais significativas:

Sobre **Lógica**: As Categorias; Da Interpretação; As Analíticas; Os Tópicos; A Refutação dos Sofismas.

Sobre **Conhecimento**: A Metafísica; A Física; Do Céu; Da geração e da Corrupção; Da Alma; A História dos Animais; As Partes dos Animais; A Geração dos Animais; Sobre a Locomoção dos Animais.

Sobre **Moral e Política**: A Grande Moral; A *Ética* a Eudemo; A *Ética* a Nicómaco; A Política.

Sobre **Criação Artística**: A Retórica; A Poética.

O leitor interessado em aprofundar a teoria moral de Aristóteles não pode deixar de fazer leituras cuidadas da ***Ética* a Nicómaco** e os livros I, II e III da **Política**.

Assimilação - Operação pela qual a criança interioriza de alguma forma o meio, a fim de moldar o ambiente às necessidades do seu organismo. A assimilação é, na perspectiva de Jean Piaget, um processo complementar da acomodação. A assimilação prolonga as aquisições de conhecimentos.

Atitude – É uma disposição básica do indivíduo para agir num determinado sentido. É uma combinação de conceitos, informação e emoções que dão lugar a uma predisposição para responder favoravelmente ou desfavoravelmente a pessoas, grupos, ideias ou objectos. Diz respeito à disposição do indivíduo para agir num determinado sentido. As atitudes são determinantes nos comportamentos do indivíduo. A atitude é uma posição que revela uma maneira de estar com os outros e de se posicionar perante

as outras pessoas. As atitudes apropriadas da pessoa são as que fomentam a sua capacidade para interagir com o ambiente de uma forma saudável. As atitudes impróprias são as que diminuem a capacidade do indivíduo para se desenvolver de um modo construtivo. Há atitudes positivas e atitudes negativas. As positivas são que favorecem o relacionamento interpessoal e a integração do sujeito na sociedade. As atitudes negativas são as que prejudicam o relacionamento interpessoal e que dificultam a integração do sujeito na sociedade. As atitudes positivas andam, regra geral, associadas ao respeito pelas relações de cortesia. Em sociedades fechadas, as atitudes positivas estão muito dependentes do respeito pelos costumes considerados socialmente aceites. Diz-se que uma criança tem uma boa atitude quando ela mostra possuir um conjunto de valores que respeitam a dignidade humana e favorecem a convivência social. Uma atitude orientada para a aprendizagem exige o gosto pelo trabalho bem feito, espírito empreendedor e persistência na tarefa. As atitudes proporcionam um quadro simples e prático para levar a cabo comportamentos apropriados. A atitude é o que uma pessoa está disposta a fazer e a agir de uma forma quase espontânea. São predisposições relativamente persistentes que uniformizam a conduta de uma pessoa. Ao contrário das normas, que são objectivas, as atitudes são subjectivas. As atitudes podem adquirir-se, modificar-se e perder-se, por isso, a educação pode ajudar a melhorar as atitudes da pessoa. As atitudes estão entre os valores e a conduta, constituindo a mediação vivida dos primeiros face à segunda. Derivam dos primeiros e inspiram e orientam a segunda, dando-lhe direcção, sentido, tensão e força.

Atmosfera moral - Conceito que designa um meio onde as relações interpessoais são democráticas, respeitadoras da dignidade humana e dos direitos humanos. Um ambiente moral é aquele em que todos são tratados como fins e não como meios. Num tal ambiente todos sentem consideração e respeito pela sua pessoa e pela pessoa dos outros. Ver *Modelo Comunidade Justa*.

Ausubel (David) - Psicólogo e pedagogo norte-americano nascido em 1918. Influenciado pela teoria cognitivista de Jean Piaget, Ausubel orientou os seus estudos para o conhecimento da importância da significação na eficácia da aprendizagem. A sua teoria da aprendizagem, conhecida pelo nome de aprendizagem significativa, tem vindo a ser aplicada, com sucesso, no ensino das ciências. David Ausubel introduziu o conceito de organizador prévio como aprendizagem anterior que enquadra, em termos de significado, as aprendizagens novas.

Autoavaliação das escolas - Esta expressão começou a entrar no discurso sobre a reforma educativa na década de 90 e refere-se à possibilidade de serem os próprios professores a procederem à avaliação do estabelecimento de ensino onde leccionam, através da aplicação de questionários e análise de documentos em função dos indicadores que os serviços do Ministério da Educação entendam ser relevantes para o efeito. Há, contudo, várias abordagens à avaliação das escolas. As perspectivas funcionalistas e tecno-burocratas acentuam indicadores relacionados com o desempenho dos alunos e outros indicadores relacionados com a eficácia da organização, nomeadamente a assiduidade dos professores e dos alunos, o nível da formação dos docentes e a qualidade e diversidade dos equipamentos. Estas perspectivas estão mais interessadas em avaliar os produtos do que os processos. Pelo contrário, as perspectivas neo-marxistas e críticas parecem mais interessadas na avaliação dos processos, nomeadamente, as percepções, atitudes, expectativas, nível de participação na tomada

de decisões, diferenciação das metodologias e práticas de discriminação positiva em favor dos alunos oriundos das minorias.

Ver Autonomia da Escola

Autoconceito - Termo que designa a percepção que o sujeito tem de si próprio. O autoconceito constitui uma peça importante na formação da identidade pessoal e tem uma enorme influência na aprendizagem. O autoconceito constrói-se a partir da avaliação que o sujeito faz dos seus desempenhos ao longo do tempo e da comparação com o desempenho dos seus pares.

Autonomia da escola - Esta expressão começou a entrar no discurso sobre a reforma da escola pública nos anos 80. Na verdade, as escolas privadas sempre foram autónomas, porquanto se caracterizam por apresentarem um programa educativo de livre escolha dos alunos e das famílias que optam por elas. O movimento de defesa da autonomia das escolas públicas surge a par da defesa da descentralização, da desregulamentação e da contratualização, a partir do momento em que o Estado começou a duvidar da sua capacidade para gerir um sistema tão complexo e diversificado como é o sistema público de educação. Face ao peso organizacional e ao nível conflitual do sistema público de educação, o Estado viu-se obrigado a partilhar o seu poder com os diferentes níveis de organização política e administrativa e da sociedade civil e encontrar novas formas de impor a sua autoridade, criando exigências de transparência, mecanismos de controlo e sistemas de avaliação. Na década de 80, esse movimento acentuou a desconcentração dos serviços do Ministério da Educação, através da criação das Direcções Regionais da Educação e respectivos Centros de Área Educativa. No segunda metade da década de 90, esse movimento acentuou a transferência de competências educativas para as autarquias locais, não só no domínio dos transportes - que já acontecia antes - mas também no domínio das construções escolares, definição da rede escolar, participação nos órgãos de direcção das escolas, ocupação dos tempos livres e financiamento de algumas actividades escolares. O novo quadro de autonomia, gestão e administração das escolas vem dar não só mais competências às autarquias, mas também potenciar o agrupamento de escolas e uma maior participação da comunidade na direcção dos estabelecimentos de ensino.

Autonomia moral - Conceito que designa a capacidade do sujeito emitir juízos morais e fazer escolhas morais de acordo com o imperativo categórico, o respeito pelos princípios éticos e o cumprimento do dever. Kant foi o autor que maior contributo deu para a definição deste conceito. Piaget e Kohlberg consideram-no central nas suas teorias do desenvolvimento moral. Tanto um como outro consideram que uma das principais finalidades da escola é a promoção da autonomia moral dos alunos. A moral autónoma é de orientação deontológica e opõe-se à moral heterónoma que é caracterizada por uma orientação teleológica. Na primeira, o sujeito toma decisões com base na reflexão e na sua consciência. Na segunda, o sujeito toma decisões com base no respeito pela autoridade. Uma lei moral é autónoma quando tem em si mesma o seu fundamento e a razão própria da sua legalidade.

Ver Modelo Comunidade Justa

Autoridade - A autoridade não é sinónimo de repressão. Todas as crianças precisam do contacto com a autoridade, não apenas para se identificarem com determinados modelos, valores e comportamentos, mas também para desenvolverem mecanismos e hábitos de conduta. Não há educação sem autoridade, uma vez que a educação é não só

o processo de desenvolvimento do potencial humano, mas também o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações. A educação é sempre simultaneamente conservadora e inovadora. Quando visa a transmissão do legado cultural, a educação procura conservar e proteger esse legado. Quando visa o desenvolvimento do potencial que existe em cada pessoa, a educação abre caminho para a criação artística, científica e tecnológica, de forma a permitir o desenvolvimento de um saber novo. Embora a autoridade esteja mais presente na dimensão transmissora da educação, ela também tem lugar na dimensão criadora, visto que não é possível criar a partir do nada ou do vazio. A criação cultural e artística necessita, também, do contacto com a autoridade, nomeadamente os grandes mestres que ajudaram a constituir os vários ramos do saber e da criação artística. A autoridade é, também, uma exigência do processo de socialização da criança. As primeiras autoridades são o pai e a mãe e é no quadro da família que a socialização primária se verifica. Na escola, as autoridades são os professores e os autores que têm espaço no currículo escolar. O crescimento e a aprendizagem da criança implicam relações continuadas com várias autoridades. Toda a relação implica uma certa frustração, isto é a capacidade para conciliar os seus interesses imediatos com os interesses dos outros. Aristóteles defendia a procura de um justo meio entre autoritarismo e licença. Uma educação autoritária inibe a iniciativa da criança, torna-a demasiado dependente dos outros, reduz a sua auto-confiança e limita-lhe a criatividade. Ver *Modelo da educação do carácter e Obediência*.

Autoridade carismática – Designa uma autoridade que radica na força e no carisma de personalidades fora do comum. Os subordinados obedecem à autoridade dos líderes carismáticos porque acreditam na sua força e admiram a sua abnegação, devoção a arrebatamento pessoal.

Autoridade racional – Designa um tipo de autoridade que tem origem na crença da legitimidade das leis, das regras e dos regulamentos. Esta autoridade vai buscar a sua legitimidade ao carácter prescritivo e normativo das leis. Tanto os superiores como os subordinados optam por cumprir as leis, as normas, as regras e os regulamentos, porque consideram que a sua existência está fundamentada na racionalidade.

Autoridade tradicional – Designa um tipo de autoridade que procura a sua legitimidade na tradição, no hábito, no costume e no direito consuetudinário. Os subordinados aceitam como legítimas as ordens superiores que emanam dos costumes e das tradições.

Auxiliar de acção educativa - Ao auxiliar de acção educativa cabem funções nas áreas de apoio à actividades pedagógica, de acção social escolar e de apoio geral aos professores, conforme o disposto no Decreto-Lei nº 223/87 de 30 de Maio. O acesso a esta categoria profissional exige o 9º ano de escolaridade como habilitação mínima.

Avaliação - Conceito que designa o processo de confronto entre as metas estabelecidas e os resultados obtidos. A avaliação permite verificar o grau de consecução dos objectivos, através da comparação das metas com os resultados, ajuda a detectar as falhas e incorrecções no processo de ensino e aprendizagem e facilita a distribuição dos resultados escolares dos alunos de acordo com uma escala previamente definida. Há várias modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa. A primeira permite conhecer o domínio dos pré-requisitos necessários para a compreensão da nova unidade de ensino. A segunda permite detectar as dificuldades de aprendizagem e as deficiências

no processo de ensino. Com a terceira, é possível verificar o grau de consecução dos objectivos.

Avaliação aferida - Também chamada de avaliação de monitorização, a avaliação aferida é uma avaliação externa que surge associada à promoção da qualidade do sistema educativo, porquanto pressupõe a elaboração de indicadores das aprendizagens dos alunos que permitam comparar resultados e verificar até que ponto é que o sistema está a dar resposta aos objectivos. A avaliação aferida não afecta a progressão dos alunos e não se destina a recolher dados para atribuir uma classificação aos alunos.

Avaliação autêntica - Expressão que designa os procedimentos destinados a avaliar as competências dos alunos para a realização de tarefas em contextos de vida real.

Avaliação criterial - É uma avaliação aferida a critério, vulgarmente chamada de sumativa, tendo em conta determinar a capacidade do aluno para atingir o padrão de desempenho, tal como foi estabelecido previamente pelo professor.

Avaliação de desempenho - Expressão que designa os procedimentos destinados a avaliar as capacidades dos alunos para desempenharem determinadas tarefas de aprendizagem.

Avaliação de desempenho profissional - A avaliação do desempenho profissional enquanto processo sistemático de apreciação do trabalho desenvolvido pelos elementos de uma organização emergiu como uma importante componente da gestão dos recursos humanos no final do século XIX. Nos últimos 20 anos, assistimos a uma evolução considerável de estudos sobre a avaliação do desempenho dos professores. Antes da década de 80, a avaliação do desempenho dos professores centrava-se na sala de aula e recorria sobretudo às técnicas de observação das aulas a cargo de inspectores mandatados para o efeito. Com a expansão do sistema público e a diversificação dos públicos escolares, os professores viram-se acometidos de novas tarefas, muitas delas tendo como palco não a sala de aula, mas os gabinetes onde se realizam as reuniões de trabalho e os espaços escolares não directamente relacionados com a dimensão lectiva. A participação nos órgãos de gestão pedagógica intermédia (conselhos de turma, conselhos de grupo e conselhos de directores de turma) e nos órgãos de gestão de topo (conselhos directivos e conselhos pedagógicos) vieram sobrecarregar os professores com funções de administração e de gestão, tornando obsoletos os métodos tradicionais de avaliação do desempenho centrados na sala de aula e na dimensão lectiva. O processo de avaliação do desempenho passa a ser encarado como um complexo processo de desenvolvimento profissional, controlo burocrático, autonomia profissional e participação na consecução dos objectivos organizacionais. Em vez da observação das aulas, a avaliação passa a centrar-se na análise dos relatórios críticos e “dossiers” que reúnem as planificações, as actas, os testes e a panóplia de acções de formação, cursos pós-laborais, colóquios, seminários e projectos de investigação-acção. As três finalidades da avaliação dos professores são a prestação de contas, com vista à progressão na carreira, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da organização. Contudo, em Portugal, a avaliação dos professores tem-se centrado apenas na primeira finalidade, ou seja, na prestação de contas para a progressão na carreira, através da apresentação de um relatório crítico que inclua a descrição e análise do trabalho desenvolvido durante um certo período de tempo, bem como as acções de formação assistidas e os projectos desenvolvidos. A prática de avaliação dos

professores, desenvolvida em Portugal, na última década, tem sobrevalorizado a dimensão administrativo-burocrática da função docente, nomeadamente a participação nos órgãos de gestão pedagógica e administrativa e o envolvimento em projectos educativos e tem desvalorizado a dimensão lectiva da função docente.

Ver *Funções do Professor e Novas Funções do Professor*

Avaliação diagnóstica - Realiza-se no início da nova sequência de ensino e visa verificar se os alunos estão na posse das aptidões e conhecimentos necessários à unidade que se vai iniciar, ou seja, se dominam os pré-requisitos necessários. A avaliação diagnóstica pode fazer-se através de um teste escrito diagnóstico ou através de um simples conversa com os alunos.

Avaliação formativa - Realiza-se ao longo da realização da unidade de ensino e visa verificar se a aprendizagem está a decorrer como previsto, nomeadamente no que respeita aos objectivos e conteúdos essenciais. Com esta avaliação procura-se identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, de forma a readaptar o ensino com a finalidade de ajudar os alunos a superarem as dificuldades. É uma avaliação que incide sobre sequências curtas de ensino, mas que avalia em profundidade e em pormenor.

Avaliação sumativa - Ocorre após a realização de uma unidade de ensino, de forma a conseguir fazer um balanço final daquilo que os alunos aprenderam. Incide sobre segmentos vastos de matéria, selecciona conteúdos relevantes e fornece uma visão de conjunto sobre aquilo que os alunos aprenderam. A avaliação sumativa destina-se, também, a obter dados para classificar os alunos.

Axiologia - Teoria dos valores e um dos ramos da filosofia que procede ao estudo dos valores. Quando aplicada à educação, toma o nome de axiologia educacional, a qual constitui uma disciplina dos planos de estudos de muitos cursos de formação de professores.

Ver *Modelo Comunidade Justa, Modelo da Educação de Carácter e Modelo da Clarificação de Valores*.

Behaviorismo - Corrente da psicologia, também denominada de comportamentalismo, que considera que a psicologia só pode estudar os comportamentos directamente observáveis. Esta corrente foi criada a partir dos estudos de John Watson e Ivan Pavlov, no início do século XX. A teoria do reflexo condicionado, elaborada por Pavlov, que define o comportamento como o conjunto das reacções ou respostas exteriores e observáveis de um organismo a um estímulo, constitui um dos elementos principais do behaviorismo clássico. Ver *Skinner*.

Bem - O bem é tudo aquilo que humaniza o homem, o torna mais livre, mais responsável e mais conforme ao respeito pela Lei Moral.

Bettelheim (Bruno) - Nasceu em Viena, em 1903 e fixou-se nos Estados Unidos da América onde ensinou, deu conferências e publicou diversos livros sobre psicanálise e educação. Foi o fundador da chamada Escola Ortogenética de Chicago. A sua teoria originou diversas críticas nos meios pediátricos por causa das suas concepções estruturalmente psicogenéticas que atribuíam o autismo a causas puramente psicológicas. As suas obras principais foram: **Les Enfants du Rêve** (Paris, R. Laffont,

1971); **Le Coeur Conscient** (Paris, R. Laffont, 1972); **La Forteresse Vide** (Paris, Gallimard, 1974); **Un Lieu ou Renaître** (Paris, R. Laffond, 1975).

Binet (Alfred) - Nasceu em 1857 e morreu em 1911. É considerado o pai da psicologia experimental em França. O seu nome ficou ligado à escala métrica da inteligência, cujo primeiro esboço desenvolveu, em 1905, com o seu colaborador Simon. O teste de Simon-Binet destinava-se a detectar as crianças que não eram capazes de seguir uma escolaridade regular e que deviam ser encaminhadas para as escolas especiais.

Bloom (Benjamin) - Psicólogo norte-americano, professor na Universidade de Chicago, que concebeu uma importante taxonomia dos objetivos educacionais, tendo exercido uma influência fundamental nos processos de planificação e avaliação do ensino. A criação do modelo de ensino para a mestria foi outro dos seus importantes contributos para as Ciências da Educação. As suas principais obras foram: **Stability and Change in Human Characteristics, Human Characteristics and School Learning e Taxonomy of Educational Objectives.**

Ver Modelo de Ensino para a Mestria.

Bons costumes nas escolas - As relações entre os professores e os alunos sofreram mudanças profundas nos últimos vinte anos. Há vinte anos, verificava-se uma situação injusta, em que o professor tinha todos os direitos e o aluno só tinha deveres e podia ser submetido aos mais variados vexames. Presentemente, observamos outra situação, igualmente injusta, em que o aluno pode permitir-se, com bastante impunidade, diversas agressões verbais, físicas e psicológicas aos professores ou aos colegas, sem que na prática funcionem os mecanismos de arbitragem teoricamente existentes. É fácil verificar a inexistência de códigos de conduta nas escolas públicas. Como reacção salutar ao quadro normativo de tipo ditatorial, vigente em Portugal no período de 1926 a 1974, nem o Ministério da Educação nem os professores têm levado a sério a necessidade de criação de códigos de conduta na escola. Contudo, passados 21 anos após a reintrodução do regime democrático em Portugal, um tal receio parece-nos completamente infundado. Portugal vive num regime de democracia madura e as situações de indisciplina nas escolas tornaram-se de tal forma graves que colocam em risco a aprendizagem dos alunos. O Instituto de Inovação Educacional publicou, no final de 1995, uma brochura, da autoria de Natércio Afonso, com o título "A Imagem Pública da Escola", na qual dá conta de uma sondagem realizada em Portugal acerca de alguns problemas que afectam a escola actual. Com efeito, o problema número um, identificado pela sondagem, relaciona-se com a indisciplina e a ausência de valores na escola. Este estudo confirma os resultados a que chegaram idênticas sondagens realizadas noutros países da Europa e nos EUA. O estado e o sistema público de educação - pago através dos impostos de todos - não podem eximir-se à urgentíssima tarefa da educação cívica das novas gerações. Evidentemente que a educação cívica é muito mais do que códigos de conduta e de bons costumes. Passa também pelo conhecimento das instituições democráticas e pela adopção dos valores democráticos. Contudo, na ausência de uma cultura de bons costumes, é completamente impossível qualquer esforço de educação cívica nas escolas, por mais disciplinas ou espaços interdisciplinares que sejam criados, pela simples razão de que o clima e a atmosfera da escola são essenciais na prossecução dessa tarefa. As boas maneiras são um conjunto de práticas que funcionam como a moldura normativa para o código de conduta da escola. Numa sociedade democrática como a nossa existe um consenso grande acerca do que são as boas maneiras. Todos nós - independentemente do grupo social ou étnico -

concordamos em que a vida em sociedade se torna mais fácil quando as pessoas 1) esperam pela sua vez; 2) não interrompem quem está no uso da palavra; 3) evitam usar palavrões em público; 4) dão os bons dias ou as boas tardes quando se cruzam com outras pessoas ou acabam de chegar a um determinado lugar; 4) dão o lugar às pessoas idosas, doentes ou deficientes; 5) resolvem os diferendos sem o uso de agressões verbais ou físicas; 6) não falam mal de pessoas ausentes; 7) não prometem aquilo que não são capazes de cumprir, etc. Um verdadeiro programa de educação cívica nas escolas não pode prescindir de um código de conduta que incorpore aquelas e outras boas maneiras.

Ver Modelo de Educação de Carácter.

Boudon (Raymond) - Sociólogo francês, nascido em Paris, em 1934. Professor na Sorbonne e na Universidade de Genève, Boudon é membro do Institut de France, da American Academy of Arts and Sciences e da Academia de Ciências de S. Petersburg. Principais obras: **L'Inégalité des Chances** (Paris, Hachette, 1985), **Effects Pervers et Ordre Social** (Paris, PUF, 1989), **La Logique du Social** (Paris, Hachette, 1983), **Dictionnaire Critique de la Sociologie** (Paris, PUF, 1990), **La Place du Désordre** (Paris, PUF, 1990). Raymon Boudon é um dos expoentes da teoria sociológica intitulada de individualismo sociológico.

Bourdieu (Pierre) - Sociólogo francês, nascido em 1930, professor na Escola de Altos Estudos de Paris, que desenvolveu, durante os anos 60 e 70, a teoria da reprodução social, mostrando a existência de uma relação entre classe social e carreira escolar e acentuando o peso da herança cultural nos processos de selecção escolar. É autor de uma vasta obra, com destaque para **Les Héritiers, les Étudiants et la Culture** (em colaboração com J-C. Passeron), Ed. Minuit, 1964 e **L'Amour de l'Art, les Musées et leur Public** (em colaboração com A. Dardel e D. Schanpper), Ed. Minuit, 1966. A questão essencial na teoria da reprodução social é a relação entre o sistema de ensino e o sistema social. Pierre Bourdieu considera que a origem social marca a carreira escolar e a carreira profissional das pessoas. Contudo, para além da classe social há que contar com a influência da herança cultural. Com efeito, há alunos que possuem um elevado “capital cultural”, os chamados “herdeiros”, que lhes traz enormes vantagens durante a sua carreira escolar. A escola tende a valorizar os alunos que dão mostras de possuir o “capital cultural” necessário para vencer. O ensino produz uma “linguagem escolar” que está próxima do “capital cultural” dos “herdeiros” Assim sendo, para os alunos privados do “capital cultural”, a aprendizagem da cultura escolar é uma conquista difícil, enquanto que para os “herdeiros” é uma empresa mais fácil, uma vez que há proximidade entre o que aprendem em casa e aquilo que a escola valoriza.

Bruner (Jerome) - Psicólogo norte-americano, nascido em 1915, que exerceu uma enorme influência no desenvolvimento dos modelos construtivistas e cognitivistas da aprendizagem. Os seus estudos, influenciados pela teoria cognitivista, trouxeram contributos importantes para o conhecimento dos processos de aprendizagem por descoberta e para a reforma curricular, realizada, nos anos 60, nos EUA. Principais obras: **Possible Minds, Possible Words; Acts of Meaning; Studies in Cognitive Growth; Beyond the Information Given.**

Ver Modelo Interactivo.

Capacidade - Designa a utilização de uma aptidão numa situação concreta. É a possibilidade de compreender ou de fazer alguma coisa. Por vezes, designa a competência escolar ou profissional. Há capacidades intelectuais e motoras. A educação visa o desenvolvimento das capacidades.

Carácter - Termo que se aplica quer à personalidade de um indivíduo quer ao temperamento. Diz-se que uma pessoa tem carácter quando procura e faz o bem. Diz-se que uma pessoa tem bom temperamento quando revela moderação, temperança, serenidade e calma no relacionamento com os outros. A educação visa o desenvolvimento do carácter. Embora o carácter de uma pessoa possa ser melhorado com a educação, há traços biológicos e hereditários que moldam o carácter da pessoa. O temperamento é, em grande parte, produto da herança genética mas a personalidade forma-se com a educação e a experiência. Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*, dá-nos a seguinte definição de carácter: O carácter de uma pessoa é o conjunto dos estados que resultam a) da habituação precoce para adquirir os desejos, sentimentos, prazeres e dores correctos; b) do uso correcto da deliberação racional que uma pessoa inteligente faz habituada a tomar decisões correctas. A formação do carácter requer a educação das partes não racionais da alma. Mas, uma vez que essas partes não racionais devem ser treinadas a agir de acordo com a recta razão, o treino no raciocínio e na deliberação é também necessário.

Ver *Modelo de Educação de Carácter e Virtude*

Castigo - Significa pena infligida pela autoridade em face da violação de uma norma, regra ou dever. Na escola tradicional, acentuava-se o dever de aprender. Quando os alunos violavam esse dever, surgia o castigo. Havia vários tipos de castigos: corporais, coerção através da vigilância apertada e privações. Aplicavam-se os castigos para redimir a falta e como forma de pressionar à obediência. Hoje em dia, os castigos corporais são considerados violações da dignidade humana e foram, por isso, banidos das escolas. Continua, contudo, a usar-se outro tipo de castigos, como as privações de um bem, as reprimendas e as reparações da falta.

Ver *Obediência*.

Centração - O conceito refere-se à incapacidade da pessoa colocar em simultâneo várias perspectivas, pontos de vista ou dimensões. De acordo com a teoria de Piaget, esta forma de raciocinar é típica das crianças no estágio das operações concretas, as quais costumam atender a uma única dimensão ou ponto de vista, quando estão várias perspectivas em jogo.

Centros de interesse - Conceito criado por Décroly que está no centro do seu método e que procura organizar o ensino em função dos verdadeiros e profundos interesses da criança. O centro de interesse nasce das necessidades da criança e agrupa à volta das suas preocupações conjuntos de lições que abordam conteúdos de diversas disciplinas ou áreas curriculares. O trabalho escolar consiste, antes de tudo, em conhecer as necessidades da criança. Das necessidades das crianças parte-se para o estudo do meio. Os assuntos são organizados à volta dos centros de interesse, tendo como base a observação do meio ambiente e a manipulação dos materiais recolhidos durante as visitas de estudo. Decroly censurava o carácter disperso e artificial dos programas de ensino tradicionais, os quais pouco significado tinham para as crianças. Com os centros de interesse, as aprendizagens passam a ter um significado profundo para a criança e a sua motivação para aprender cresce.

Ver *Decroly*.

Chazan (Barry) - Professor de Filosofia da Educação na Hebrew University of Jerusalem, onde dirige o Melton Center for Jewish Education in the Diaspora, Barry Chazan é um autor prestigiado nas áreas da educação moral e da educação religiosa. Principais obras: **Contemporary Approaches to Moral Education - Analyzing Alternative Theories** (Teachers College Press, 1985); **Moral Education** (Teachers College Press, 1973); **The Language of Jewish Education** (Hartmore House, 1978).

Chomsky (Noam) - Nascido em 1928, em Filadélfia, este professor de linguística no Massachusetts Institute of Technology, é uma dos mais célebres linguistas contemporâneos. Por oposição ao estruturalismo, Chomsky propõe uma nova definição da natureza formal da linguagem e da gramática, sendo justamente considerado um dos autores que mais se destacou na defesa de uma explicação maturacionista e inatista para os fenómenos da linguagem. Para além das suas obras sobre gramática e linguagem, que muito influenciaram as didáticas das línguas nos anos 60 e 70, Chomsky é particularmente conhecido pelo seu envolvimento nos movimentos esquerdistas dos anos 60 contra a guerra do Vietname e pela defesa dos direitos cívicos das minorias. Mais recentemente, destacou-se na luta pela defesa do direito à independência de Timor Leste. Assumindo-se como um socialista de esquerda, Chomsky continua a ser um pensador original e muito influente no panorama académico norte-americano. Ficaram célebres as suas polémicas com Jean Piaget a propósito da relação entre pensamento e linguagem. Noam Chomsky é considerado um expoente da escola generativa, tendo-se destacado na crítica ao empirismo e ao construtivismo piagetiano. Principais obras: **A Linguagem e o Pensamento; A Linguística Cartesiana; A América e os Novos Mandarins; Reflexões sobre a Linguagem; Ensaio sobre a Forma e o Sentido**.

Civismo - Designa os processos que visam dar ao aluno o conhecimento dos deveres e direitos de cidadania. Compreende não só o conhecimento das instituições políticas do país, mas também o conhecimento das relações de cortesia e bons costumes. Pode ser entendido, também, como uma forma de proporcionar competências para o exercício da cidadania, nomeadamente a participação em processos deliberativos e acções conducentes à transformação da comunidade. Em Portugal, a educação cívica era realizada nas escolas, antes de 1974, através de uma disciplina intitulada Organização Política e Administrativa da Nação. Depois de 1974, foi criado um espaço curricular a que se deu o nome de Educação Cívica e Politécnica e uma disciplina intitulada Introdução à Política. Com o processo de normalização democrática concluído, estas disciplinas desapareceram dos curricula. Na década de 90, foi criada uma disciplina intitulada Desenvolvimento Pessoal e Social, em alternativa à disciplina de Religião e Moral.

Ver *Modelo de Educação de Carácter*.

Claparède (Edouard) - Claparède (1872-1940) foi o criador da pedagogia funcional. Nasceu em Genève, no seio de uma família oriunda de França. Completou os estudos de Medicina em 1897 e tornou-se professor de psicologia na Universidade de Genève em 1904. Director do Laboratório de Psicologia da Universidade de Genève, desde 1904, começou cedo a interessar-se pelo estudo da adaptação do organismo psicofisiológico da criança. Central na sua pedagogia funcional é a ideia de que toda a adaptação se faz por tentativas e ajustes sucessivos, sendo por isso que a sua pedagogia também ficou

conhecida por “pedagogia dos ensaios e dos erros”. Principais obras: **A Associação das Ideias** (1903); **Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental** (1905); **Um Instituto das Ciências da Educação** (1912); **Psicologia da Inteligência** (1917); **A Educação Funcional** (1931); **Moral e Política** (1940).

Classificação referida a um critério - Conceito que designa uma forma de classificar em que o sucesso é definido a priori e em que todos os alunos têm oportunidade de ter qualquer nota possível.

Ver *Modelo de Ensino para a Mestria*.

Classificação referida a uma norma - Conceito que designa uma forma de classificar os alunos tendo em conta a comparação das classificações entre os alunos de uma turma.

Clientelas escolares - Termo que designa os grupos ou entidades sociais, com interesses específicos e diferentes níveis de influência sobre os que tomam as decisões na escola. As clientelas são a origem dos inputs e fazem chegar aos decisores os seus interesses e anseios através de várias formas de pressão.

Ver *Participação dos pais*.

Clima da sala de aula - Atmosfera ou ethos da sala de aula que resulta de uma interacção entre o currículo explícito e o currículo implícito. O clima da sala de aula é uma variável importante no aproveitamento escolar dos alunos. Quando o clima é participativo, estimulante, ordeiro e responsável há mais oportunidades para aprender.

Código de conduta - Expressão que designa a existência de um regulamento, aprovado pela direcção da escola e divulgado a todos os intervenientes no processo educativo, onde constam as regras de conduta, as normas de comportamento e os padrões de conduta aceitáveis na comunidade escolar. Os modelos curriculares de educação do carácter consideram o código de conduta um instrumento essencial de promoção da educação moral na escola. Os modelos curriculares de orientação cognitivista não se opõem à existência de um código de conduta desde que concebido e aprovado democraticamente. Consideram, no entanto, que o código de conduta constitui um instrumento, entre outros, de promoção da educação moral.

Ver *Modelo de Educação de carácter e Código de Conduta nas Escolas*.

Códigos de conduta nas escolas - Uma política educativa preocupada com a qualidade da escola pressupõe, também, o desenvolvimento de condições que favoreçam a melhoria do clima moral da escola e a criação de programas de educação moral e cívica. Ao longo deste texto, utiliza-se a expressão “educação moral” e a expressão “educação do carácter” como sinónimos. Num caso e noutro, procura-se acentuar uma educação preocupada não apenas com o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos (a cognição moral), mas também com o desenvolvimento da imaginação moral e a procura de condutas morais respeitadoras dos valores básicos e dos princípios éticos universais. A procura da correspondência entre pensamento moral, imaginação moral e conduta moral parte do pressuposto de que os princípios morais não são meramente subjectivos e arbitrários, nem são apenas uma questão de preferência pessoal. Agir de acordo com princípios morais envolve tratar os outros com seriedade, reconhecendo que não temos o direito de os tratar como objectos ou de os usar em benefício dos nossos fins ou

desejos. Como é que os alunos poderão aprender isto? Para os modelos informados pelos relativismo ético, não faz qualquer sentido ensinar condutas morais, visto que cada um possui os seus próprios “standards” morais e nenhum é melhor do que outro. Para os modelos desenvolvimentistas informados pela teoria de Kohlberg, uma educação para a conduta moral incorre em inúmeras falácias e, em particular, na falácia do moralismo. Para os modelos desenvolvimentistas de tipo kohlbergiano, uma educação que procura ensinar o respeito por bons comportamentos e pelos bons costumes é uma “educação para a santidade” e incorre no pecado do doutrinamento. Os autores que defendem a ênfase na conduta moral respondem a estas críticas, afirmando que uma educação que leve os alunos a respeitarem os bons costumes, a procurarem uma vida virtuosa e a apreciarem a honestidade, a temperança, a responsabilidade, a perseverança, a justiça e a humildade só é doutrinante aos olhos dos que procuram evitar que a escola faça aquilo que sempre fez: educar o carácter das novas gerações, colocando-as em contacto com exemplos de moralidade nas grandes narrativas literárias e filosóficas, criando oportunidades para debates sobre a honestidade, a temperança, a coragem, a responsabilidade, a perseverança, a justiça e a humildade, proporcionando ambientes escolares moralmente estimulantes, onde haja respeito mútuo, amizade, humildade intelectual, rigor e integridade e criando situações que permitam experiências moralmente enriquecedoras. Um dos autores que mais tem escrito sobre educação do carácter é Kevin Ryan, um professor da Universidade de Boston que dirige desde 1989, o Center for the Advancement of Ethics and Character. Kevin Ryan insere-se numa tradição Aristotélica e defende um conjunto de procedimentos para o ensino de uma conjunto de valores básicos, que são comuns à matriz civilizacional do Ocidente, pelos menos desde a Grécia Clássica: honestidade, coragem, temperança, humildade, integridade, justiça, compaixão, responsabilidade, perseverança e respeito pelos outros. Os procedimentos são: ensinar através do exemplo; ensinar através do envolvimento dos alunos em conversas e debates sobre os valores básicos; ensinar através do envolvimento dos alunos em actividades práticas que exijam a aplicação dos valores básicos; ensinar através da fixação de padrões e expectativas elevadas e; ensinar recorrendo ao clima moral da escola. A crítica mais comum que se pode fazer a esta abordagem reside no facto de os sujeitos persistirem numa moralidade heterónoma e respeitarem as condutas pelo receio que a autoridade lhes provoca. A abordagem educação do carácter tende, portanto, a formar cidadãos conformistas, incapazes de reagirem às injustiças provocadas por uma ordem social que mantém os privilégios dos mais fortes.

Ver Modelo de Educação de Carácter.

Código elaborado – Conceito desenvolvido por Basil Bernstein para caracterizar a linguagem usada pelos alunos oriundos da classe média ilustrada. O código elaborado permite uma linguagem mais abstracta, o uso de formas verbais correctas, orações subordinadas e riqueza conceptual. Os alunos que usam o código elaborado encontram-se mais perto da cultura da escola e revelam mais facilidade no acesso à cultura erudita.

Código restrito – Conceito desenvolvido pelo sociólogo Basil Bernstein para caracterizar a linguagem usada pelos alunos oriundos da classe operária. O código restrito consiste no emprego de frases curtas, com um vocabulário pobre, poucos adjetivos e utilização repetitiva de conjunções. Escasseiam as noções abstractas e as palavras usadas estão muito dependentes do contexto. As expressões verbais são pouco correctas e escasseiam as orações subordinadas.

Coeducação - Acção educativa que se dirige a indivíduos dos dois sexos que a recebem em comum na mesma sala de aula.

Coelho (Adolfo) - Nasceu em Coimbra em 1847 e faleceu em 1919. Adolfo Coelho foi um importante filólogo e pedagogo. Principais obras: **A Questão do Ensino** (1872); **A Reforma do Curso Superior de Letras** (1880); **O Trabalho Manual na Escola Primária** (1882); **Os Elementos Tradicionais da Educação** (1883); **Cultura e Analfabetismo** (1916). Rogério Fernandes dedicou-lhe um livro com o título **As Ideias Pedagógicas de Adolfo Coelho** (1973).

Coelho (José Augusto) - Pedagogo português, nascido em Sendim, em 1861 e falecido, no Porto, em 1927, deixou-nos uma obra importante com o título de **Princípios de Pedagogia** (1892). Ficou conhecido como um divulgador dos métodos de ensino da leitura, nomeadamente o método de Castilho e o método João de Deus. Dedicou alguns estudos à reforma do ensino primário.

Cognitivo - Designa o processo relativo ao acto de conhecer, fazendo uso da razão. Benjamin Bloom desenvolveu, nos anos 50, uma taxonomia dos objectivos educacionais do domínio cognitivo. Essa taxonomia considera a existência de 6 tipos de operações intelectuais: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Jean Piaget desenvolveu, na primeira metade do século XX, uma teoria do desenvolvimento cognitivo que considera a existência dos seguintes estádios: estádio sensorio-motor, estádio pré-operatório, estádio das operações concretas e estádio das operações formais. Lawrence Kohlberg desenvolveu, nos anos 60, uma teoria do desenvolvimento moral com pressupostos psicológicos e filosóficos semelhantes à teoria de Jean Piaget. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg compreende três níveis (nível pré-convencional, nível convencional e nível pós-convencional) e seis estádios (estádio orientação pela obediência e punição, estádio da individualidade instrumental e orientação egoísta, estádio da orientação bom rapaz e linda menina, estádio da orientação para a manutenção da ordem e da autoridade, estádio da orientação contratual legalista e estádio da orientação pelos princípios éticos. Ver *Piaget e Teoria Cognitivo-desenvolvimentista da Aprendizagem*.

Coimbra (Leonardo) - Leonardo Coimbra foi filósofo, pedagogo e ministro da instrução pública. Nasceu em 1883 e faleceu em 1936. Depois de uma curta passagem pelo Ministério da Instrução Pública, Leonardo Coimbra pediu a demissão pelo facto de não ter conseguido aprovar a autorização para o ensino religioso nos colégios particulares. Crítico do jacobinismo, Leonardo Coimbra foi um pedagogo personalista, defensor de uma educação respeitadora da individualidade da pessoa e aberta à tolerância e à cultura. A sua obra pedagógica mais conhecida é **O Problema da Educação Nacional**, tese apresentada ao Congresso da Esquerda Democrática, em 1926. As **Obras Completas de Leonardo Coimbra** estão editadas, na Lello Editores. A tese de doutoramento de Manuel Ferreira Patrício, intitulada **A Pedagogia de Leonardo Coimbra** constitui o mais importante estudo sobre Leonardo Coimbra.

Coménio (Juan Amos) - Juan Amós Coménio nasceu, em 1592, em Niewniz, na Morávia, de uma família protestante pertencente à União dos Irmãos Morávios, uma comunidade com raízes na seita fundada por Juan Hus. Deve a sua educação esmerada à influência dos Irmãos Morávios, cuja escola frequentou, desde criança. Os Irmãos

Morávios ou Boémios eram uma congregação de influência luterana, embora afastada das soluções políticas dos luteranos, já que aceitavam o predomínio político da católica Casa de Áustria. Aos dozes anos de idade, fica órfão de pai e mãe. Graças à sua enorme inteligência, entra no liceu de Prerov, com quinze anos de idade e aos dezanove é admitido na Academia de Herborn, em Nassau. Aos vinte anos, apresenta a tese de doutoramento. Em 1618, com 26 anos de idade, é nomeado pastor de Fulnek e torna-se reitor da escola da União dos Irmãos Morávios. Com a invasão da Morávia e da Boémia pelas tropas do Imperador Fernando e a destruição da cidade de Fulnek, Coménio é proscrito, sendo obrigado a fugir para o estrangeiro para escapar à morte. Durante trinta anos, o período que ficou conhecido pela Guerra dos Trinta Anos, percorre a Europa Central e do Norte, viajando pela Polónia, Inglaterra, Holanda, Suécia, Hungria e Alemanha. A formação teológica e filosófica de Coménio deve muito às principais figuras do luteranismo do século XVI: Juan Fisher e Juan Henrique Alsted, de quem foi aluno e Juan Valentin Andrea, de quem foi admirador e amigo. A influência do pensamento pedagógico do espanhol Juan Luis Vives e do pensamento filosófico do inglês Francis Bacon é, também de destacar. Coménio terminará os seus dias em Amesterdão, onde encontra refúgio após três décadas de uma vida errante. Ao longo da vida aventurosa, ter-se-ão perdido alguns importantes manuscritos, mas terá ensejo de publicar várias obras. O seu nome tornar-se-á conhecido de todos com a obra **Didáctica Magna**. Apesar da destruição de alguns manuscritos, Coménio deixou uma obra imensa, constituída por cerca de 200 textos. Por ocasião da sua morte, Leibniz, então com 24 anos de idade, fez-lhe um elogio fúnebre que inclui os seguintes versos: “tempo virá em que aquele que quiser fazer parte dos bons, honrar-te-á, Coménio, as esperanças e os sonhos”. Entre as suas obras, é justo realçar as que escreveu sobre o ensino das línguas. A sua obra-prima, **Didáctica Magna**, encontra-se publicada em português, numa edição da Fundação Calouste Gulbenkian, com tradução de Joaquim Ferreira Gomes. A sua segunda grande obra, **A Pampaedeia**, também está publicada em português, em edição da Universidade de Coimbra, numa excelente tradução de Joaquim Ferreira Gomes, o investigador português mais conhecedor da obra de Coménio. Nos dois casos, são de realçar as excelentes introduções e notas explicativas de Joaquim Ferreira Gomes.

Embora tenha escrito vários opúsculos sobre pedagogia, filosofia e teologia, Coménio entrou na galeria dos clássicos graças à sua obra **Didáctica Magna**, publicada pela primeira vez em 1657. Coménio apresenta-a como um “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”.

Competência - Designa um conjunto de capacidades interdependentes relacionadas com um determinado domínio. Em pedagogia, a competência surge associada ao saber-fazer e constitui uma componente essencial do processo de aprender a aprender.

Componente de apoio à família - Os estabelecimentos de educação pré-escolar oferecem, regra geral, uma componente de apoio à família, constituída pelos momentos que estão para além da componente educativa e que se destinam a servir as necessidades da família. A componente educativa e a componente de apoio à família devem ser pensadas de forma articulada, de modo que não haja repetições e sobreposições cansativas.

Comportamento - Termo que designa a resposta ou conjunto de respostas do sujeito a uma dada situação e a um conjunto de estímulos. Para a psicologia comportamentalista clássica, o comportamento é explicado pela relação causal entre estímulo e resposta.

Comportamentos cognitivos de entrada - Aptidões pessoais que permitem a compreensão da matéria ou, dito de outra forma, pré-requisitos necessários para realizar novas tarefas de aprendizagem.

Comunicação ideal – Conceito desenvolvido pelo filósofo alemão J. Habermas e que significa uma relação comunicacional entre pessoas regulada dialogicamente, na qual todos têm direito a tomar a palavra, em pé de igualdade, e se procura o estabelecimento de consensos.

Comunicação não verbal - Constitui um suporte da comunicação oral, mas pode ser desenvolvida separadamente, através da comunicação pelos gestos e pela mímica. A interpretação destas formas de comunicação produzidas pelas próprias crianças constitui um importante meio de aprofundar a linguagem.

Comunidade educativa - Expressão que designa o conjunto dos actores e intervenientes no processo educativo escolar. Nesse sentido, inclui não só os professores, alunos e funcionários não docentes, mas também os pais dos alunos e representantes de instituições da comunidade vocacionadas para trabalhar com a escola. Ver *Autonomia da Escola, Participação dos Pais e Tipologia de Joyce Epstein*.

Comunidade escolar - Expressão que designa o conjunto das clientelas directamente envolvidas no processo de ensino e aprendizagem: professores, técnicos de educação, auxiliares de acção educativa e alunos.

Comunidade justa - Conceito criado por Lawrence Kohlberg para designar uma colectividade democrática, onde todos participem na tomada de decisões e os processos de deliberação sejam informados pelos princípios éticos e pela procura de justiça, isto é, do maior bem para o maior número. Kohlberg e colaboradores criaram, nos anos 70, um modelo curricular de educação moral, a que chamaram de “comunidade justa”, o qual visa a promoção do desenvolvimento moral dos alunos através da discussão de dilemas morais reais e da participação de todos na vida da comunidade. Ver *Kohlberg*.

Conceito - Designa a representação abstracta de um objecto ou de uma ideia. A compreensão dos conceitos exige do aluno a capacidade para estabelecer relações entre fenómenos, ideias e situações. A conceptualização implica a capacidade de observar, comparar, distinguir e reflectir. A inteligência conceptual relaciona-se com a capacidade para inferir, relacionar e explicar conceitos.

Condicionamento - Processo desenvolvido pelo professor para provocar no aluno uma determinada resposta, conduta ou atitude. A teoria do condicionamento operante foi desenvolvida por Skinner e constitui uma característica essencial dos modelos de ensino programados e directivos. A aprendizagem ocorre segundo a seguinte sequência: estímulo - resposta - reforço.

Ver *Pavlov e Skinner*.

Conduta - Designa o comportamento tanto na sua dimensão exterior e observável quanto nas suas dimensões internas e puramente mentais.

Conflito cognitivo - Conceito que se refere ao confronto de pontos de vista sobre uma questão moral. Kohlberg defendia que o conflito cognitivo era um poderoso instrumento de desenvolvimento do raciocínio moral.

Ver *Piaget e Kohlberg*.

Confúcio - Pouco se sabe acerca de Confúcio (Kung-fu-tzu). Terá nascido em 551 a.C. e terá morrido em 479 a.C. Viveu, portanto, 72 anos. Sabe-se que era de origem nobre, mas por circunstâncias desconhecidas a sua família era bastante humilde. Nasceu no estado de Lu, na moderna Xantum, na época em que o regime imperial entrava em decadência, sacudido por lutas senhoriais e corrupção generalizada. A China Imperial passava com grandes e profundas mudanças, na economia e na sociedade. A criminalidade, a miséria e o fosso entre os muito ricos e os muito pobres cresciam. Na sua juventude, Confúcio arranjava uma reputação de amante do conhecimento e respeitador das tradições antigas. Era conhecido como um jovem educado, cortês e justo. Viajou muito e estudou durante vários anos na capital imperial de Zhou, onde teve oportunidade de conhecer Lao Zi, o fundador do Daoismo. Com o regresso a Lu, Confúcio tornou-se famoso como professor. Com a idade de 35 anos, viu a sua carreira de professor interrompida por uma prolongada e sangrenta guerra, conduzida pelo Duque Chao do estado de Lu. Terá sido durante esse período que Confúcio foi chamado a exercer funções políticas, por um breve período, como conselheiro político do Duque Chao. Cansado das intrigas da Corte, Confúcio troca a vida política pelo ensino. Aos 50 anos de idade, volta a exercer funções políticas, como Ministro da Justiça do estado de Lu e aos 56 anos alcança o lugar de Primeiro Ministro. Por volta dos 60 anos de idade, Confúcio abandona definitivamente a vida política e viaja durante anos pela China acompanhado dos seus discípulos. Durante as suas viagens é preso e vê-se envolvido em lutas de senhores da guerra rivais. Aos 67 anos de idade regressa a Lu, passando o resto dos seus dias a ensinar e a escrever. Morreu com 72 anos. Confúcio considerava-se mais como um transmissor das crenças antigas do que como um criador de teorias. Em jovem, passou algum tempo como ministro do estado, mas a maior parte da sua vida foi passada a ensinar. Viajou mais de dez anos por vários estados da China Imperial, servindo como conselheiro político. Desiludido com a corrupção reinante nas cortes dos senhores feudais, Confúcio regressou a Lu onde passou o resto da sua vida rodeado de um conjunto de discípulos devotados a quem lhe chamavam o Mestre. Terão sido os seus discípulos que escreveram **Os Analectos**, a única obra que é considerada um registo fidedigno do pensamento de Confúcio. Escrito há perto de 2500 anos, **Os Analectos** conheceram uma grande divulgação na China e foram objecto de traduções nas principais línguas do Mundo. O objectivo de Confúcio foi apresentar uma versão pura das antigas doutrinas, passadas de geração em geração na cultura Chou, de forma a dar corpo ao governo justo e benevolente. Confúcio acreditava que, algures no passado, teria havido uma idade mítica, na qual cada um conhecia o seu lugar e cumpria o seu dever. A finalidade de Confúcio era dar a conhecer os fundamentos éticos que permitissem um regresso a esse passado mítico, tão distante dos tempos conturbados que eram os seus. A expressão prática desse desejo era a forte predisposição de Confúcio para apoiar as instituições que assegurassem a harmonia, a justiça e a ordem: a família, a hierarquia, os anciãos e o Estado justo. O respeito pelo dever, pela hierarquia e pelos rituais seria capaz de produzir homens respeitadores da

cultura tradicional, amantes do Bem e da Justiça, cumpridores dos deveres e das obrigações e reverentes para com as autoridades legítimas e os mais velhos.

Confúcio é, ainda hoje, o mais influente filósofo chinês. Os adeptos de Confúcio estão espalhados por Taiwan, Japão, Singapura, Coreia do Sul, Malásia e República Popular da China. Estima-se em mais de 400 milhões o número dos seus seguidores. Mencius (390 a.C.-305 a.C.) alarga e sistematiza a filosofia de Confúcio, tornando-se o seu discípulo mais destacado. Com a adopção da doutrina de Confúcio como a filosofia oficial do Estado, durante a Dinastia de Han, a influência de Confúcio, na China, tornou-se tão grande que o seu nome tornou-se sinónimo de intelectual e erudito. Durante a Dinastia Han, a doutrina de Confúcio e o pensamento dos seus seguidores tornaram-se as obras de referência para a realização dos exames públicos de acesso às magistraturas, ao funcionalismo público e à burocracia governamental.

A maior parte dos trabalhos atribuídos a Confúcio, e em particular **Os Analectos**, foram escritos pelos seus discípulos após a sua morte. Há imensas traduções de **Os Analectos**, mas poucas credíveis, porque é extremamente difícil o respeito pelo original, já que a língua em que foram escritos sofreu muitas transformações. Para além de **Os Analectos**, são atribuídos a Confúcio ou aos seus discípulos **A Grande Aprendizagem** e **A Doutrina do Meio**.

Conselho de docentes – Estrutura de orientação educativa responsável pela articulação curricular na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico e que integra os educadores de infância e os professores do 1º ciclo.

Conselho de Turma - Designa o órgão de gestão pedagógica intermédia que agrupa todos os professores de uma turma. Diz-se que há um conselho de turma quando todos os professores da turma se reúnem para trocar informações sobre os alunos, para avaliar os alunos ou para tratar de assuntos disciplinares. Em Portugal, o conselho de turma é dirigido pelo director de turma. O conselho de turma é um órgão que se destina a promover a interdisciplinaridade, a orientação dos alunos e a avaliação dos alunos.

Conselho local de educação – Designa uma estrutura de participação dos diversos agentes e parceiros de âmbito concelhio, com vista à articulação da política educativa local com outras políticas sociais, em particular em matérias de apoios socioeducativos, transportes escolares, horários escolares e actividades de complemento curricular.

Conselho pedagógico – Órgão de coordenação e orientação educativa da escola ou agrupamento de escolas, nos domínios pedagógico-didáctico, acompanhamento dos alunos e formação do pessoal docente e não docente.

Construtivismo - Designa uma teoria desenvolvida por Jean Piaget que explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da interacção entre o sujeito e o ambiente. Esta teoria considera que as fontes do conhecimento são, simultaneamente, de origem interna e externa.

Conteúdo - Termo que se refere ao conjunto das matérias ou tópicos constantes dos programas das disciplinas ou áreas curriculares. A escola tradicional acentuava o rigoroso cumprimento dos programas, no respeito pela sequência dos conteúdos apresentados. Actualmente, considera-se que os conteúdos devem surgir a par das

competências e a sequência dos conteúdos pode ser alterada em função das necessidades dos alunos e dos contextos locais.

Contingências de reforço – Conceito desenvolvido pelo psicólogo norte-americano B. S. Skinner que designa as consequências que se seguem à emissão de determinada resposta por um organismo, e que influenciam a probabilidade de ocorrência de respostas desse tipo.

Ver *Skinner; Teoria Comportamentalista; Modelo Directivo*.

Contrato de autonomia – Designa um acordo estabelecido entre o Ministério da Educação e uma escola ou agrupamento de escolas, a Câmara Municipal e outros parceiros interessados, através do qual se definem os objectivos e se fixam as condições que viabilizam o desenvolvimento do projecto educativo da escola ou agrupamento de escolas.

Convenções sociais – Normas que regulam o exercício das relações interpessoais e que visam o bem estar de todos e de cada um. O psicólogo norte-americano E. Turiel desenvolveu uma teoria das convenções sociais como um domínio distinto das normas morais.

Cooperativa escolar - Designa uma comunidade escolar constituída por professores e alunos de uma escola e gerida democraticamente por órgãos eleitos. Este termo é muito usado pelo modelo da escola moderna e pelas pedagogias institucionais e tem sido associado à defesa da autogestão escolar. Para aquelas correntes pedagógicas, a cooperativa escolar constitui um importante instrumento de educação para a cidadania, levando os alunos a desenvolverem competências parlamentares e capacidades de tomada de decisão.

Ver *Modelo da Escola Moderna*.

Coordenador de estabelecimento – Docente responsável pela coordenação da actividade educativa de uma escola integrada num agrupamento, sob a orientação do respectivo director executivo ou comissão executiva. Ver *Autonomia da escola*.

Cultura colegial - Refere-se à cultura organizacional preponderante nas escolas públicas, marcada pela autogestão e pelo poder deliberativo entregue a órgãos colegiais, constituídos por grupos de professores eleitos pelos professores, com o objectivo de defenderem os interesses dos seus constituintes. Os defensores da cultura colegial afirmam que ela reduz o isolamento dos professores, reforça a coordenação e a colaboração entre professores, fortalece o sentido da auto-eficácia e as práticas de auto-avaliação e desenvolve a capacidade de reflexão sobre a acção. Os críticos da cultura colegial afirmam que ela conduz à perda de tempo em intermináveis reuniões de coordenação, negociação e partilha do poder entre os grupos, amplia a natureza dos conflitos na escola, leva a um grande dispêndio de energias dos professores em actividades que não estão directamente relacionadas com as aprendizagens dos alunos, retiram tempo aos professores para a preparação das aulas, favorecem a dependência dos indivíduos aos grupos com poder na escola, aumentam as lutas políticas nas escolas e conduzem à submissão da pessoa aos grupos com mais poder na organização.

Cultura organizacional - Termo que designa um padrão de pressupostos básicos o qual funcionou suficientemente bem para ser considerado válido, e conseqüentemente para

ser ensinado a novos membros, como a forma correcta de observar, pensar e sentir relativamente a esses problemas. A cultura organizacional das escolas públicas portuguesas é fortemente marcada pelo igualitarismo e colegialismo. O mérito e a distinção pela competência são conceitos pouco aceites pela cultura organizacional das escolas públicas. A cultura organizacional igualitarista e colegialista é típica das organizações monopolistas e estatizantes. As escolas públicas portuguesas são consideradas, por alguns autores, como o último dos monopólios, já que o Estado controla directamente a quase totalidades das escolas básicas e secundárias do País, não deixando espaço para a criação de um mercado de educação. A ausência de mercado livre e a consequente predominância de um monopólio, constitui um enorme obstáculo à inovação, à modernização e à qualidade.

Cunha (Pedro D'Orey da) - Licenciado em Filosofia e em Teologia, com o grau de Mestre em Psicologia e o grau de Doutor em Ciências da Educação, Pedro da Cunha viveu uma grande parte da sua vida nos EUA, onde exerceu o cargo de Psicólogo Conselheiro de Orientação Escolar na Escola Secundária de Cambridge (Massachusetts). Em Boston, foi responsável pela organização de programas de educação intercultural, leccionou e proferiu conferências em várias Universidades da área de Boston e serviu de mediador cultural entre os portugueses residentes e as autoridades educativas norte-americanas. Em 1987, regressado a Portugal, foi Chefe de Gabinete do Ministro da Educação, entre 1987 e 1989 e foi Secretário de Estado da Reforma Educativa, entre 1989 e 1991. Os últimos anos da sua vida foram dedicados ao ensino, na Universidade Católica, onde dirigiu o Departamento de Ciências Psicopedagógicas e foi responsável pelos mestrados em Educação. Faleceu em 1995, tendo deixado uma importante obra sobre deontologia docente, educação ética, educação religiosa e relações escola-família. Em 11 de Fevereiro de 1997, foi atribuído o nome de Pedro d'Orey da Cunha à Escola Preparatória da Damaia. Principais obras: **Entre Dois Mundos** (Ministério da educação, 1997); **Nossos Filhos, Nossos Cadilhos** (Peregrinação, 1986); **Ética e Educação** (Universidade Católica, 1995).

Currículo - Termo que pode ter vários significados. Pode ser considerado um plano de estudos de um Curso. Pode, também, designar um conjunto de programas de ensino. Contudo, mais recentemente, a noção de currículo passou a designar o conjunto das aprendizagens propostas e realizadas, tendo em vista alcançar as finalidades de um Curso ou de um plano de formação.

Ver *Currículo multicultural, Currículo Inter-cultural, Currículo Centrado nos Padrões Culturais, Currículo Explícito e Currículo Nacional*.

Currículo centrado nos padrões culturais - A educação formal nasce quando as sociedades começam a sentir a necessidade de transmitir heranças culturais, precisando, para isso, de criar elites capazes de conservar o que de mais sublime as gerações foram construindo. A não ser assim, não poderia haver progresso na História e a vida dos homens e mulheres de cada geração não seria mais do que um eterno retorno. A criação humana nasce do desejo de ir além do que os outros foram e é desafiada pela necessidade de ultrapassar os limites fixados por aqueles que nos precederam. Resulta daí a necessidade de a educação escolar se centrar na transmissão do cânone. Todas as grandes civilizações têm o seu cânone. O cânone ocidental foi criado graças a mais de 5000 anos de grandes criações artísticas, filosóficas, científicas, literárias, técnicas e políticas. O cânone ocidental tem conhecido vários epicentros. Primeiro a Grécia Antiga, a Ásia Menor e a Bacia do Mediterrâneo Oriental. Depois as cidades-estado da

Grécia Clássica. De seguida, Roma e o seu Império estendem a civilização helénica e romana a toda a Europa, África do Norte e uma parte da Ásia. Séculos depois, o epicentro muda para a Europa da Cristandade, com as primeiras Universidades. Com os Descobrimentos e o Renascimento, os epicentros passam para as cidades italianas, Países Baixos, Inglaterra, Espanha e Portugal. Com o Iluminismo, a Alemanha, a França e a Inglaterra tornam-se os centros da civilização ocidental. A Revolução Industrial e a Revolução Americana estendem os epicentros ao Novo Continente.

Cada civilização possui a sua matriz cultural específica. A nossa matriz é o cânone da Cultura Ocidental, a qual deve a sua construção a mais de 5.000 anos de criações científicas, filosóficas, literárias, espirituais, técnicas e artísticas que conheceram vários epicentros: a Grécia Clássica com os mitos, as epopeias, a filosofia e as artes; a Civilização Romana com o Direito, a Filosofia e o Urbanismo; as Civilizações Cristãs da Idade Média com a Religião, as Artes, a Filosofia Escolástica e as Universidades; as cidades-estado italianas do Renascimento, os Países-Baixos, Espanha e Portugal com os Descobrimentos, as Artes, as Ciências e as Técnicas; a Inglaterra, a Alemanha e a França com o Iluminismo e as Revoluções Oitocentistas, o nascimento de novos Estados, o liberalismo, a teoria do Estado liberal, o mercado livre, a divisão dos poderes e o nascimento das democracias; os Estados Unidos da América, a Inglaterra e a Alemanha com os progressos técnicos e científicos do século XIX; os grandes blocos do século XX com a luta entre o eixo nazi-fascista e a aliança das democracias, a tensão entre os totalitarismos e as democracias, as descolonizações, os avanços técnicos e científicos e os novos caminhos das Artes, das Ciências e da Literatura. O Mundo está atravessado por várias matrizes civilizacionais. E é essa pluralidade de matrizes que constitui a maior riqueza dos humanos. Embora essas matrizes possam e devam dialogar entre si, cada uma delas procura conservar a sua identidade. A escola e o currículo expressam a matriz civilizacional a que pertencem.

Ver *Currículo*.

Currículo explícito - Conceito que designa o programa educativo formal, constituído pelas finalidades, objetivos, conteúdos e sugestões metodológicas, tal como vêm expressas nos programas de ensino.

Currículo hegemónico - Expressão que designa um programa educativo que não proporciona espaço para a expressão das culturas minoritárias. Há autores que preferem a designação de currículo mono cultural.

Currículo implícito - Conceito que designa o conjunto de ideias, valores e práticas não explícitas que dão forma ao programa educativo escolar. Alguns autores têm chamado a atenção para o papel desempenhado pelo currículo implícito na inculcação de valores. Ainda que os valores não sejam explicitados no currículo, a verdade é que eles nunca deixam de estar presentes através do currículo implícito. Há autores que preferem a designação de currículo oculto.

Currículo inter-cultural - Expressão que designa um programa educativo que dá espaço e voz para a integração no currículo das culturas minoritárias.

Currículo multicultural - Expressão que designa um programa educativo centrado na defesa da diversidade cultural e que tem como finalidade o desenvolvimento de uma literacia multicultural.

Currículo nacional - Entende-se por currículo nacional a existência de um plano de estudos e programas de ensino, concebidos e definidos pelas autoridades educativas centrais e de cumprimento obrigatório em todo o sistema público de escolas. Entende-se por sistema público, o conjunto das escolas na dependência directa da administração pública central e local. O plano de estudos e os programas de ensino podem incluir não só as finalidades e os objectivos educacionais, mas também listas de conteúdos e competências e sugestões metodológicas. O grau de flexibilidade na gestão dos programas de ensino varia consoante o nível de centralização do sistema. Quanto maior é a centralização do sistema menor costuma ser a flexibilidade na gestão dos programas. A flexibilidade na gestão dos programas vai da simples adaptação dos programas aos contextos locais até à diferenciação curricular, no sentido de dar respostas diversificadas às diferentes populações escolares. Quando estamos a falar de adaptação curricular, queremos dizer que, embora a concepção dos programas seja da responsabilidade das autoridades educativas centrais, é concedida alguma liberdade para que o estabelecimento de ensino possa alterar a ordem dos conteúdos, atribuir diferentes grandezas de importância e incluir algumas componentes locais, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares ou essenciais. Quando falamos de diferenciação curricular, estamos a referir-nos à criação de currículos alternativos, concebidos e geridos pelo estabelecimento de ensino, isoladamente ou em associação com outras escolas. Entende-se por autonomia curricular limitada a possibilidade de os estabelecimentos de ensino, isoladamente ou em associação, adaptarem o currículo nacional às necessidades e interesses das populações a quem servem, desde que se assegure o respeito pelos conteúdos e competências nucleares. A existência de um currículo nacional e de autonomias curriculares limitadas, manifestas através da adaptação do currículo aos contextos locais, anda associada a mais igualdade de oportunidades educacionais. Ao invés, quando as autonomias curriculares não surgem acompanhadas de currículos nacionais, e não se respeitam os conteúdos e competências nucleares, assistimos a níveis maiores de diversidade curricular e ao aumento das desigualdades entre as escolas. A autonomia curricular pode incluir apenas a adaptação do currículo aos contextos locais ou pode estender-se à criação, pelo estabelecimento de ensino, de currículos alternativos. Em países geográfica e demograficamente de reduzida dimensão, como é o caso de Portugal, ainda por cima com uma população relativamente homogénea do ponto de vista linguístico, étnico e cultural, é de duvidosa eficácia e pertinência a generalização da diferenciação curricular a todo o sistema público de educação, embora se justifique, em casos pontuais, o recurso à diferenciação curricular no sistema público, quando estão em causa populações com necessidades educativas especiais, impossibilitadas de seguirem os planos de estudo e os programas de ensino nacionais. Se estiver assegurado o carácter excepcional, pode haver lugar para os currículos alternativos no sistema público. Contudo, faz todo o sentido a criação de sistemas escolares alternativos, fora da dependência directa das autoridades educativas estatais, de forma a encontrar respostas diversificadas para as populações escolares a quem o currículo nacional não serve.

Davies (Don) - Nascido em 1928, nos Estados Unidos da América, Don Davies foi professor na Boston University, durante várias décadas e fundou e dirigiu o Institute for Responsive Education, entre 1974 e 1995. Juntamente com Joyce Epstein, foi director do Center on Families, Communities, Schools and Children`s Learning, entre 1991 e 1995. Esteve ligado a inúmeros projectos de investigação sobre a colaboração escola-família e tem-se dedicado ultimamente ao estudo das políticas educativas promotoras da colaboração escola-família. Dos inúmeros projectos de investigação que coordenou, há

que fazer referência ao Multi-National Project on Families and Schools Partnership, que contou com a participação de cinco escolas portuguesas e ao Projecto de Colaboração Escola e Família, coordenado pelo Departamento de Avaliação Planeamento e Prospectiva do Ministério da Educação, que contou com a participação de 25 escolas básicas. Ligado a Portugal desde os anos 80, pelo facto de ter orientado cerca de uma dezena de teses de mestrado e várias teses de doutoramento de estudantes portugueses, Don Davies fez inúmeras conferências no nosso País e prestou acessoria científica a muitos projectos de investigação-acção. Dessa colaboração com investigadores portugueses resultou um conjunto de livros, de que destaco: **Os Professores e as Famílias - Colaboração Possível** (Livros Horizonte, 1993); **As Escolas e as Famílias em Portugal: Realidade e Perspectivas** (Livros Horizonte, 1988). Don Davies é autor de várias dezenas de artigos publicados em revistas norte-americanas e portuguesas, nomeadamente as **International Journal of Educational Research, Equity and Choice, New Schools, New Communities, Revista ESES e Inovação**. Dos vários livros que publicou nos Estados Unidos da América, destaque para: **A Portray of School Reaching Out** (Center on Families, Communities, Schools and Children`Learning, 1992).

Decroly (Ovide) - Foi pedagogo, psicólogo e médico. Nasceu na Bélgica em 1871 e morreu em 1932. Em 1901, fundou um instituto para crianças com problemas, no qual experimentou as suas teorias educativas. Em 1907, criou, em Bruxelas, a escola L'Ermitage, onde levou à prática as técnicas Decroly. Tornou-se conhecido graças ao seu método de ensino da leitura e à organização do ensino em torno dos centros de interesse e dos jogos educativos. No ensino da leitura, Decroly preconiza um método global. Em vez de começar pelas letras, propõe que se comece pelas frases com sentido para a criança. À frase corresponde um desenho que dá sentido à frase. De seguida, parte-se para a análise das palavras. Pouco a pouco mostra-se à criança que há palavras comuns em frases diferentes. Dessa forma, a criança acaba por aprender as sílabas e as letras. Os centros de interesse são convergências multidisciplinares ligados à vida da criança, nomeadamente os alimentos, a casa e os tempos livres.

Democratização do ensino - Expressão que designa a universalização da frequência do ensino, através da generalização da oferta às necessidades de toda a população, independentemente das origens sociais e culturais e do estatuto económico e profissional. A democratização do ensino ocorreu em Portugal algumas décadas depois do processo de democratização dos países da Europa Central e do Norte. A universalização da educação básica de 6 anos aconteceu apenas na década de 60. A democratização da frequência da escola básica de 9 anos ocorreu já na década de 80. Na década de 90, assistiu-se à democratização do ensino secundário e do ensino superior. A democratização do ensino é um instrumento essencial da igualdade de oportunidades. As sociedades democráticas não podem prescindir da universalização do ensino básico. Os Estados Unidos da América e o Japão, estão entre os países que levaram mais longe a noção de democratização do ensino, atingindo taxas de frequência do ensino superior de cerca de 40% na faixa etária dos 18 aos 24 anos. A democratização do ensino não deve ser confundida com o monopólio da escola estatal. Há países em que o Estado detém o monopólio do ensino e, no entanto, revelam reduzidas taxas de frequência escolar. Há outros, como os Estados Unidos da América ou a Espanha, com um sector escolar privado muito forte, que atingiram elevados níveis de frequência escolar.

Ver Igualdade de Oportunidades Educacionais

Deontologia - Termo que designa uma teoria dos deveres morais. Quando aplicado ao exercício de uma actividade profissional significa respeito pelos deveres, normas e regras que orientam o exercício da profissão. Nesse sentido, fala-se de uma deontologia médica ou da deontologia da função docente.

Departamento curricular – Estrutura de orientação educativa responsável pela articulação curricular nos 2º e 3º ciclos e no ensino secundário, no qual se encontram representados os agrupamentos de disciplinas e áreas disciplinares.

Desenvolvimento - Termo que designa o conjunto das transformações por que passa o sujeito ao longo do seu ciclo de vida, tendo como etapas fundamentais a infância, a adolescência e a vida adulta. Trata-se de um processo com múltiplas dimensões e que depende não só de processos maturacionais e biológicos, mas também de processos educacionais e ambientais. Para os autores comportamentalistas, o desenvolvimento é o produto de um processo contínuo de aquisições cumulativas. Para os autores construtivistas, o desenvolvimento é um processo descontínuo que conhece diversos estádios sequenciais e invariantes que resultam de processos de interacção entre o sujeito e o ambiente.

Desenvolvimento da identidade - Podemos afirmar que o desenvolvimento da identidade passa pelo reconhecimento das características individuais e pela compreensão das capacidades e limitações próprias de cada um, quaisquer que estas sejam. O respeito pela diferença, que valoriza os contributos individuais para o enriquecimento do grupo e favorece a construção da identidade. O professor é um elemento-chave no processo de construção da identidade do aluno, sobretudo do aluno adolescente. O despertar e o desenvolvimento das vocações constitui um dos principais elementos do desenvolvimento da identidade do aluno.

Desenvolvimento moral - Orlando Lourenço dá-nos a seguinte definição do conceito: “âmbito de estudo que se refere ao modo como as pessoas encaram as normas e princípios que devem reger a conduta interpessoal (i.e., o pensamento moral) e ao modo como os cumprem e põem em prática (i.e., acção moral). Os estudos clássicos de Kohlberg foram sobretudo estudos sobre a ontogénese do raciocínio moral ou raciocínio para a justiça, tendo identificado seis estádios de raciocínio moral” (Orlando Lourenço,(1992), **Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações**, Livraria Almedina, p. 211).

Ver *Piaget e Kohlberg*.

Desenvolvimento pessoal em Erikson – À semelhança de Piaget, Erikson desenvolveu uma teoria dos estádios do desenvolvimento pessoal, tendo como conceito estruturante o princípio epigenético, segundo o qual cada pessoa tem um potencial de crescimento relativamente estável. Erikson considera que existem seis estádios de desenvolvimento pessoal: estágio 1, caracterizado pela tensão entre confiança e desconfiança; o estágio 2, caracterizado pela tensão autonomia versus vergonha; estágio 3, caracterizado pela tensão iniciativa versus culpa; estágio 4, caracterizado pela tensão competência versus inferioridade; estágio 5, caracterizado pela tensão identidade versus confusão de papéis; estágio 6, caracterizado pela tensão intimidade versus isolamento.

Desenvolvimento religioso em Fowler – À semelhança de Kohlberg para o desenvolvimento moral, Fowler concebeu uma teoria do desenvolvimento religioso que compreende seis estádios: estágio 1, dos 4 aos 8 anos de idade, chamado intuitivo de projecção, no qual a fé se desenvolve por imitação das pessoas que têm significado para a criança; estágio 2, dos 8 aos 12 anos de idade, intitulado mítico-literal, no qual a criança vai tomando consciência da sua pertença a uma grupo particular com uma determinada fé e vivência religiosa; estágio 3, dos 12 aos 17 anos, intitulado sintético-convencional, no qual a fé é vivida e interpretada segundo a opinião dos outros e de acordo com o que é conveniente; estágio 4, a partir dos 18 anos de idade, intitulado fé individual reflexiva, no qual a pessoa toma consciência de que não pode basear-se apenas na autoridade e nas convenções, mas não à regionalização! no exercício da racionalidade, da consciência e da autonomia; estágio 5, a partir dos 40 anos de idade, intitulado fé de consolidação, no qual a pessoa toma em conta outras perspectivas religiosas e reconhece que não é detentor da verdade; estágio 6, a partir do 40 anos de idade, intitulado fé universalizante, no qual a pessoa tem a experiência da relação constante com Deus e é capaz de um compromisso com Deus. Embora seja possível associar os estádios a etapas etárias, Fowler considera que não existe correlação entre uma coisa e outra.

Desvio padrão - Termo da estatística que designa a medida de dispersão ou de variação que permite ver como os valores da variável se dispersam em torno dos valores centrais.

Dewey (John) - John Dewey nasceu em 1859, em Burlington, no Estado de Vermont. Estudou nas Universidades de Vermont e The Johns Hopkins. Foi professor nas Universidades de Michigan, Minnesota, Chicago e Columbia. Criou a Laboratory School na Universidade de Chicago, onde experimentou as suas ideias pedagógicas. Politicamente, Dewey era um social democrata. Filosoficamente, abraçou uma corrente a que se deu o nome de pragmatismo ou utilitarismo. Deixou-nos uma obra filosófica e pedagógica abundante. Destaque para: **Psychology** (1887), **School and Society** (1889), **Democracy and Education** (1916), **Reconstruction in Philosophy** (1920), **The Theory of Inquiry** (1938) e **Human Nature and Conduct** (1922). Morreu em 1952. John Dewey foi um dos autores mais importantes do movimento norte-americano de educação progressista. Acreditava no poder libertador da educação e considerava que um sistema público de qualidade era um poderoso instrumento de combate às desigualdades sociais. Dewey pugnava pela incorporação do método científico da descoberta na sala de aula. Era um fervoroso adepto da transformação das escolas em pequenas organizações democráticas, onde professores e alunos se responsabilizavam pelo autogoverno das instituições. Adepto do trabalho de projecto e do trabalho de grupo, John Dewey acentuava o papel da escola na educação dos alunos para o exercício da cidadania.

Ver *Modelo interactivo*.

Didáctica - Termo que designa o procedimento cujo objecto é instruir pelo ensino. É considerada uma disciplina que reúne os instrumentos necessários aos professor para estruturar e realizar o processo de ensino. Há uma didáctica geral e didácticas específicas. As últimas estão directamente relacionadas com as especificidades do ensino de determinadas disciplinas ou áreas curriculares. Os métodos didácticos apelam mais à memória, às exposições do professor e ao verbalismo do que os métodos activos.

Diferenciação pedagógica - O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que se é capaz de fazer para alargar os interesses e as potencialidades da criança. Para que o professor diversifique as suas metodologias, ele tem de proceder a uma observação contínua e a uma avaliação diagnóstica rigorosa. Diz-se que um professor faz uso da diferenciação pedagógica quando prepara tarefas específicas para diferentes grupos de alunos, tendo em consideração as suas necessidades de formação e interesses próprios.

Dilema moral - O conceito foi desenvolvido por Kohlberg para designar os conflitos cognitivos surgidos a partir de situações que originam pontos de vista e opções morais opostas. Kohlberg preconizava a utilização de dilemas morais hipotéticos como forma de indicação do estágio de desenvolvimento moral do indivíduo e como estratégia para a promoção do desenvolvimento do raciocínio moral. Com a criação do programa “comunidade justa”, Kohlberg começou a interessar-se pela utilização de dilemas morais reais, surgidos a partir de situações do quotidiano dos alunos.

Ver *Kohlberg e Modelo da Comunidade justa*.

Dinâmica de grupo - Designa o estudo dos fenómenos sociais nos grupos e das leis que os regem. Kurt Lewin foi um dos psicólogos pioneiros no estudo da dinâmica de grupos. Segundo Lewin, a dinâmica de grupos visa os seguintes objectivos: o estudo das relações que se estabelecem entre os grupos primários e o seu meio envolvente; o estudo da influência exercida por um grupo sobre os seus membros; o estudo das relações afectivas dentro do grupo; o estudo dos factores de coesão e de divisão dentro do grupo; o estudo da divisão de tarefas e de papéis dentro do grupo.

Direcção executiva – Órgão de administração e gestão da escola ou do agrupamento de escolas que pode assumir a figura do director executivo ou do conselho executivo.

Direitos do Homem - Expressão que designa os direitos que cabem ao Homem em virtude do seu ser próprio e portanto independentemente dos condicionalismos económicos e sociais. Os Direitos do Homem têm a primazia face ao direito positivo e às leis dos países. De uma certa forma, devem inspirar o direito positivo. A ideia dos Direitos do Homem foi concebida, pela primeira vez, por Grócio, escritor e jurista holandês que viveu entre 1583 e 1645. Na sua obra **Sobre o Direito da Guerra e da Paz**, Grócio defende uma concepção subjectiva do Direito, considerada propriedade ligada ao sujeito livre. Essa concepção obriga à defesa de direitos naturais iguais para todos os homens. A defesa dos Direitos do Homem surge em todas as Constituições elaboradas pelas 13 Colónias da América do Norte e surge no preâmbulo da Declaração da Independência dos Estados Unidos da América. Os revolucionários franceses farão o mesmo, em 1789 e em 1793. Os direitos declarados pelos revolucionários franceses incluem a liberdade de pensamento, de expressão e de culto e as liberdades de comércio e de reunião.

Disciplina - A disciplina é um conceito polissémico. Pode designar um ramo do saber, por exemplo, a disciplina de Matemática e pode designar uma situação de respeito pelas regras e pelas normas. Na escola tradicional, a disciplina era sinónimo de ouvir atentamente o professor em silêncio e cumprir as regras e as normas escolares impostas pelo professor. As pedagogias personalistas defendem uma noção diferente de disciplina. O aluno deve respeitar as regras e as normas, mas estas estão sujeitas à

discussão e à negociação. A participação na aprovação das regras é entendida como uma das principais fontes da disciplina. A manutenção da disciplina constitui uma preocupação de todas as épocas. Platão refere-se a ela na obra **As Leis**. Santo Agostinho dedica-lhe páginas nas **Confissões**.

A disciplina é um conceito de origem latina. Tem a mesma raiz que discípulo. Ao longo dos tempos, a palavra disciplina tem tido significados diferentes. Na Idade Média surgia associada a castigo ou a direcção moral. Com o Iluminismo, a disciplina surge associada a respeito e tolerância. Seja como for, a disciplina anda sempre associada à ideia de harmonia e convivência. Uma pessoa disciplinada é uma pessoa que cumpre as regras e que obedece à autoridade legítima.

Ver *Disciplina Assertiva* e *Disciplina Indutiva*.

Disciplina assertiva - Refere-se a uma forma de gestão da sala de aula que acentua a defesa pelo professor de comportamentos adequados, com o recurso atempado ao “feedback” face às infracções cometidas pelos alunos.

Disciplina indutiva - Refere-se a uma forma de gestão da sala de aula que acentua a discussão colectiva das consequências dos actos que evidenciam infracção às regras e normas. Procura-se levar o aluno que comete a infracção a raciocinar sobre as intenções e as consequências dos seus actos, de forma a evidenciar os malefícios que a infracção pode trazer ao colectivo.

Docimologia - Termo que designa o estudo dos exames. O desenvolvimento da docimologia, na primeira metade do século XX, veio mostrar a inconsistência das classificações dos examinadores. A docimologia ou ciência dos exames permite conhecer melhor os processos e procedimentos de classificação das provas. As críticas que têm vindo a ser feitas aos exames e o relevo cada vez maior que se dá aos processos de avaliação contínua têm colocado a docimologia numa posição secundária ao nível das ciências da educação.

Ver *Avaliação*

Dom - Designa uma aptidão natural e uma habilidade natural para realizar certas tarefas. Em pedagogia, a teoria dos dons está muito associada aos modelos de ensino personalistas e maturacionistas, os quais dão um relevo muito grande à hereditariedade e ao respeito pelas vocações e interesses dos alunos. Em sociologia, a teoria dos dons costuma estar associada à defesa de uma escola que reproduz a estrutura de classes, ou seja, a uma escola que não procura intencionalmente contrariar a influência do capital cultural e das heranças familiares no desempenho escolar.

Domínio afectivo - Refere-se aos processos que, na tipologia de Bloom, se relacionam directamente com os sentimentos, as emoções e os afectos e que podem expressar-se através dos níveis recepção, resposta, valorização organização e caracterização por um sistema de valores. O nível recepção manifesta a preocupação pela sensibilização do aluno para a existência de certos fenómenos ou estímulos, ou seja, que o aluno esteja disposto a recebê-los e a acolhê-los. O nível resposta vai além do mero acolhimento dos fenómenos e estímulos. O aluno está suficientemente motivado para prestar activamente atenção. O nível valorização implica a percepção de que algo tem valor. Implica a capacidade para atribuir um valor e para assumir uma convicção e uma atitude. O nível organização implica a capacidade para internalizar valores e para organizar os valores

num sistema. O nível caracterização por um sistema de valores implica a assunção de uma hierarquia de valores.

Ver *Bloom*

Domínio cognitivo - Refere-se aos processos de pensamento e raciocínio que, na tipologia de Bloom, podem ser distribuídos pelos níveis de conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. O nível conhecimento envolve a evocação de dados específicos e ideias gerais. Para efeitos de avaliação, envolve a recordação de factos e noções. O nível compreensão refere-se a um tipo de entendimento que permite ao aluno o conhecimento do que está a ser comunicado, mas não lhe exige o relacionamento com outro material. A compreensão exige, regra geral, a capacidade para interpretar e extrapolar. O nível aplicação implica a capacidade de utilizar abstrações em situações concretas e particulares. O nível análise implica a capacidade para desmontar uma comunicação nos seus elementos ou partes constituintes, de modo que a hierarquia de ideias se torna clara. O nível síntese implica a combinação de elementos a partes de modo a formar um todo. Pressupõe a capacidade para operar com fragmentos, partes e elementos, dispondo-os a combinando-os para que constituam uma estrutura. O nível avaliação pressupõe a capacidade para apreciar o valor de um material. Obriga à formulação de juízos avaliativos. Ver *Bloom* e *Modelo de Ensino para a Mestria*.

Doutrinação - Termo que designa uma forma de ensinar valores que se baseia no princípio da autoridade e que concede pouco espaço para a discussão e o debate das questões éticas. Alguns modelos curriculares de educação do carácter têm sido acusados de usarem estratégias doutrinantes para ensinar valores, dado que impõem o respeito por um código de conduta que não foi objecto de discussão com os alunos.

Ver *Modelo da Educação do Carácter*.

Durkheim (Émile) - Émile Durkheim nasceu em Épinal, capital do Departamento de Vosgues, na Lorraine, em 15 de Abril de 1858. Oriundo de uma família de rabinos abastada, vê-se sem o pai ainda muito jovem. A mãe, Mélanie, era filha de um rico comerciante. O pai, Moisés, era rabino de Épinal e rabino-chefe dos Vosgues. Desde criança que Durkheim parecia destinado a ser rabino, tendo frequentado, durante algum tempo, uma escola judaica. Faz os estudos secundários no colégio de Épinal. Vai para Paris, onde faz os preparatórios para entrar na Escola Normal Superior. Em Paris, afasta-se do judaísmo. Será companheiro de Jean Jaurès, na célebre escola da rua de Ulm. Durante o período em que estuda na Escola Normal Superior, vive numa residencial para estudantes. Na Escola Normal Superior, trava amizade com intelectuais brilhantes, como o socialista Jean Jaurès e os filósofos Henri Bergson, Bustave Belot e Edmond Goblot. Torna-se conhecido como partidário da causa republicana e adere ao socialismo moderado. Em 1882 obtém a agregação em Filosofia e é nomeado professor de liceu em Sens e em Saint-Quentin. Embora entusiasmado pela política, Durkheim manteve-se sempre como um académico pouco interessado no exercício de cargos políticos. No ano lectivo de 1885-86, estuda ciências sociais na Alemanha, onde é discípulo de Wundt. Em 1887, publica três artigos na *Revue Philosophique*: “Os Estudos Recentes de Ciência Social”, “Ciência Positiva da Moral na Alemanha” e “A Filosofia nas Universidades Alemãs”. Em 1888, é nomeado professor de Pedagogia e de Ciência Social na Faculdade de Letras da Universidade de Bordéus. Em 1888, publica o artigo “Suicídio e Natalidade”. Em 1893, defende a Tese de Doutoramento, intitulada “Da Divisão do Trabalho”. Nos anos seguintes, publica “As Regras do Método

Sociológico” e “O Suicídio”. Em 1898, funda os “Anais de Sociologia”, a primeira revista de ciências sociais de França. Nos últimos anos da vida, publica “As Formas Elementares da Vida religiosa”. Em 1915, durante a Primeira Guerra mundial, perde o seu único filho, André, nos campos de guerra da Bulgária. A morte do filho trouxe-lhe uma dor que o irá perseguir até à morte, dois anos depois. Um ano antes de morrer, publica dois livros sobre a guerra: “A Alemanha Acima de Tudo” e “A Mentalidade Alemã e a Guerra...” Durkheim morreu em Paris, no dia 15 de Novembro de 1917. Conheceu a fama e o reconhecimento. Pouco antes da sua morte já era considerado “o pai da sociologia”.

Durkheim publicou uma obra imensa e diversificada. Podemos agrupar os seus interesses em quatro temas: elaboração de uma metodologia científica para a sociologia, a educação moral, o estudo comparativo das religiões e a sociologia política. Sobre o primeiro tema, podemos destacar as seguintes obras: **Da Divisão Social do Trabalho** (1893); **As Regras do Método Sociológico** (1895); **O Suicídio-Um Estudo Sociológico** (1897); **Sociologia e Ciências Sociais** (1909); **A Sociologia** (1915). Sobre o segundo tema: **A Educação Moral** (1923); **A Evolução Pedagógica em França** (1950). Sobre o terceiro tema: **As Formas Elementares da Vida Religiosa**. Sobre o quarto tema: **Sociologia e Filosofia** (1925); **O Socialismo** (1928); **Montesquieu e Rousseau, Precursores da Sociologia** (1953).

Educação - Termo que designa o processo de desenvolvimento e realização do potencial intelectual, físico, espiritual, estético e afectivo existente em cada criança. Também designa o processo de transmissão da herança cultural às novas gerações. Na lei de bases do sistema educativo português, estão previstos vários tipos e vários níveis de educação: educação pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), educação escolar (dos 6 até ao final do ensino superior) e a educação extra-escolar (o ensino realizado fora do contexto da educação formal, como por exemplo a educação de adultos) Na educação escolar, estão previstos vários níveis: educação básica (correspondente aos primeiros 9 anos de escolaridade), educação secundária (correspondente aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade) e ensino superior politécnico ou universitário, conducente aos graus de bacharel e licenciado, no primeiro caso, e bacharel, licenciado, mestre e doutor, no segundo caso.

Educação axiológica – É a intervenção pedagógica que visa a interiorização progressiva dos valores, pelo educando. A educação axiológica visa não só a tomada de consciência e a interiorização dos valores morais, mas também de outros tipos de valores positivos, como os valores estéticos, lógicos, hedonísticos, vitais e instrumentais.

Ver *Virtude e Axiologia*

Educação compensatória – Muito popular nos anos 60 e 70, defende a discriminação positiva a favor dos alunos em desvantagem cultural e social, concedendo-lhes mais tempo e mais recursos para aprender. O Relatório Plowden, publicado na Grã-Bretanha, em 1967, marcou uma etapa decisiva no conceito de educação compensatória. O Programa Head-Start, nos EUA, criados na década de 70, visou preparar as crianças mais pobres para uma escolaridade mais conseguida. Os programas de educação compensatória baseiam-se na ideia de que as crianças de meios populares revelam uma situação deficitária em termos linguísticos e culturais, sendo necessário que a escola

ajude os alunos a superarem essas lacunas, por intermédio de estratégias de remediação e de enriquecimento. Embora muito criticada, nos anos 80, pela pedagogia crítica e pelos pedagogos neo-marxistas, a educação compensatória revelou alguma eficácia na luta pela igualdade de oportunidades. No fundo, os objectivos da educação compensatória são: definir e compreender os “handicaps” dos alunos; definir e compreender as potencialidades dos alunos; determinar o tipo de apoios educativos que o aluno precisa; estabelecer programas educativos complementares de superação dos “handicaps” e das dificuldades.

Ver Bloom e Modelo de Ensino para a Mestria

Educação da vontade – Segundo Kant, a vontade é pensada como a faculdade de a pessoa se determinar a si própria e agir de acordo com a representação da lei moral. Para os autores racionalistas, a vontade é a faculdade de agir perseguindo um fim consciente e reflexivo. A vontade não é o mesmo que a obstinação, porque aquela persegue apenas fins racionais, enquanto esta se deixa dominar pela paixão. A vontade inclui quatro modalidades: o esforço físico; a coragem e a audácia; a energia, a constância e a atenção e, por fim, a perseverança. Os momentos do acto voluntário incluem a concepção do acto, a deliberação, a decisão e a execução. Uma vontade bem cultivada ajuda a pessoa a resistir às pulsões instintivas indesejáveis. A educação da vontade consiste no processo de formação da vontade, a qual depende 1) do exercício, ou prática continuada capaz de incorporar a vontade num hábito, 2) dos motivos intelectuais ou boas razões e 3) da afectividade e dos bons sentimentos. Os factores que podem inibir a vontade são: o desinteresse pelas coisas e pelas pessoas, o hábito de agir sem reflexão e a falta de maturidade pessoal.

Ver Kant

Educação de adultos – O desenvolvimento da ideia da educação de adultos, como componente da educação permanente, foi uma iniciativa da UNESCO, ao longo de várias conferências internacionais: Helsinger, em 1949, Montreal, em 1960 e Tokio, em 1972. Em 1971, o Conselho da Europa, sob proposta de B. Schwartz, passa a considerar a educação permanente como um instrumento de desenvolvimento estratégico das sociedades. O aparecimento de Universidades para a Terceira Idade, um pouco por todos os países, ajudou a desenvolver o conceito de educação de adultos. Em simultâneo, apareceram metodologias de ensino apropriadas para o público com mais idade, tais como, as metodologias de animação sócio-cultural e as metodologias de desenvolvimento comunitário.

Educação do carácter - Costuma agrupar-se, neste conceito, um conjunto de modelos curriculares mais interessados na promoção da conduta moral do que do raciocínio moral. Os autores identificados com a educação do carácter inspiram-se na teoria da educação moral de Aristóteles e centram a sua actuação no desenvolvimento de uma moralidade convencional que seja respeitadora das regras de conduta, normas sociais e leis. Os modelos curriculares de educação do carácter privilegiam a identificação dos alunos com modelos moralmente adequados, proporcionam o contacto com figuras históricas e exemplos morais, recorrem à literatura como forma de levar os alunos a apreciarem os valores básicos e propõem o envolvimento dos alunos em actividades de voluntariado social que os ajudem a incorporar nos seu hábitos valores do tipo respeito, responsabilidade, honestidade, compaixão, altruísmo e coragem. Os modelos curriculares de educação do carácter privilegiam o desenvolvimento de hábitos de conduta conformes aos princípios éticos e aos valores básicos.

Ver *Aristóteles*.

Educação estética - Expressão que designa os processos educativos intencionalmente preocupados com o desenvolvimento do conhecimento e da sensibilidade artística, através do contacto com diferentes meios de expressão artística. O contacto com os diferentes meios de expressão artística e a utilização de diferentes técnicas, permitem ao aluno desenvolver o apreço pela beleza em diferentes contextos e situações. Embora o currículo do ensino básico e do ensino secundário disponha de áreas curriculares específicas para a educação artística, como a Educação Visual e a Educação Musical, todas as disciplinas devem proporcionar momentos para o desenvolvimento da sensibilidade das crianças e dos jovens.

Educação itinerante - É uma modalidade considerada na Lei Quadro da Educação Pré-escolar que consiste na prestação de serviços de educação, mediante a deslocação regular de um educador de infância a zonas com um reduzido número de crianças. A educação itinerante funciona em espaços comunitários cedidos para o efeito e também pode funcionar em edifícios escolares.

Educação moral – É a ajuda prestada ao educando para que atinja a maturidade moral. De uma forma mais específica, podemos dizer que a educação moral é o processo de intervenção pedagógica destinado a permitir que o educando conheça os seus deveres morais, os cumpra livremente e queira ingressar na via do seu aperfeiçoamento moral. Para os autores cognitivistas, a educação moral é vista como a ajuda ao desenvolvimento humano, de forma a proporcionar aos indivíduos a experiência da tomada de decisões que exija o raciocínio moral.

Ver *Kohlberg, Modelo da Educação Moral em Aristóteles e Modelo da Comunidade Justa*.

Educação moral em Aristóteles - Para Aristóteles, o ensino da coragem, bem como de outras virtudes morais, exige a prática continuada de actos de coragem, de tal forma que essa virtude seja incorporada nos nossos hábitos. Tanto na **Ética a Eudemo** como na **Ética a Nicómaco**, Aristóteles identifica a busca da felicidade como o fim último da vida. Ora como o fim de todos os nossos actos deve ser a procura do bem, a felicidade identifica-se com o próprio bem. A filosofia de Aristóteles é, por isso, eudemonista. A própria sociedade civil tem como fim viver bem e todas as suas instituições não são senão meios para isso e a própria Cidade é apenas uma comunidade de famílias e de aldeias em que a vida encontra todos estes meios de perfeição e de suficiência. É isto a que podemos chamar uma vida feliz e honesta. A sociedade civil é, pois, menos uma sociedade de vida comum do que uma sociedade de honra e virtude. A felicidade surge, assim, como um dever e um direito e o homem é feliz quando ele realiza aquilo para o qual é feito e realizar aquilo para o qual é feito é o dever do homem, pois é isso que a razão lhe prescreve. A felicidade anda, em Aristóteles, tal como em Platão, associada ao Bem a à Virtude, à Alma portanto e não ao corpo ou aos bens exteriores, porque todos vemos que não é pelos bens exteriores que se adquirem e conservam as virtudes, mas não à regionalização! que é pelos talentos e virtudes que se adquirem e conservam os bens exteriores e que, quer se faça consistir a felicidade no prazer ou na virtude, ou em ambos, os que têm inteligência e costumes excelentes a alcançam mais facilmente com uma fortuna medíocre do que os que têm mais do que o necessário e carecem dos outros bens. Os bens exteriores não passam de instrumentos úteis que, em excesso, podem ser um estorvo ou, pelo menos, uma inutilidade a quem os usufrui. Ao invés, os bens da

Almas são sempre úteis e quanto mais excessivos forem maior será a sua utilidade. Nessa medida, a felicidade de cada um é proporcional à virtude e à prudência que tiver, e na medida em que age em conformidade com elas. Na **Política**, Aristóteles dá-nos a seguinte definição de vida feliz: consiste no livre exercício da virtude, e a virtude na mediania; segue-se necessariamente daí que a melhor vida deve ser a vida média, encerrada nos limites de uma abundância que todos possam conseguir. E este princípio é válido tanto para as pessoas como para o Estado. Um Estado é tanto mais feliz quanto mais justo, prudente e bom for. Daí que o melhor Governo seja aquele no qual cada um encontra a melhor maneira de ser feliz. Um governo justo é o que procura o justo meio e o que chama a si as virtudes da moderação e da prudência, evitando a desigualdade extrema e a desproporção, que são causas da discórdia e da inveja entre os homens. Um governo justo é o que se esforça por respeitar o equilíbrio entre as classes e o que procura o interesse comum. A realeza preocupada apenas consigo própria conduz à tirania, a aristocracia tende a corromper-se no governo dos ricos e a república quando não incorpora a regra do justo meio tende a caminhar para a anarquia. Enfim, um governo justo é um governo equitativo para o qual é sempre desejável a existência de uma classe média susceptível de encarnar o ideal do justo meio.

Educação moral em Platão - A injusta morte de Sócrates foi um acontecimento determinante no percurso filosófico de Platão. Daí para a frente, Platão quis construir uma teoria da ética e da política que tornasse impossível a reedição de episódios como a condenação à morte do seu Mestre, condenação que simbolizou tudo o que é mais contrário à virtude, ao bem e à sabedoria. A morte de Sócrates foi a vitória da mentira sobre a verdade, da injustiça sobre a justiça, das sensações sobre o inteligível, do verosímil sobre o verdadeiro e da cobardia sobre a coragem. Sócrates tinha pouco mais de 70 anos quando foi acusado por três cidadãos influentes de Atenas, Meletos, um poeta trágico, Licon, um orador e Anitos, um surrador, que lhe fizeram a seguinte acusação pública: “Sócrates é culpado porque não acredita nos deuses da cidade, porque quer introduzir divindades novas e porque corrompe a juventude. Castigo: a morte”. A acusação não passou de uma vingança pelo facto de Sócrates tecer duras críticas aos poetas, que não sabem o que dizem, aos oradores, que falam de coisas que não conhecem e aos sofistas que vendem pelo melhor preço a arte de persuadir e de enganar. Sócrates tinha dado inúmeras provas de coragem e de respeito pelas leis, costumes e divindades da cidade. Era profundamente religioso e cumpridor das leis e por várias vezes se distinguira pela bravura em todas as batalhas em que havia entrado ao lado dos exércitos atenienses. Embora o seu discurso fosse reconhecidamente corrosivo e soubesse utilizar a ironia como poucos para pôr a nu a fragilidade do discurso sofista ou a corrupção política reinante nas Assembleias do Povo e nas restantes magistraturas de Atenas, Sócrates nunca revelou ambições políticas e jamais correu atrás de honrarias, ou de bens materiais.

Em quase todas as obras de Platão, e em especial o **Ménon**, o **Fédon**, **A República** e **As Leis**, encontramos uma grande preocupação pela determinação e caracterização da natureza do Bem, da Justiça e da Virtude. Para Platão, a virtude é sabedoria e, nessa medida, está longe de ser uma inclinação natural do indivíduo ou um hábito adquirido por uma repetição destituída de inteligência ou de reflexão. Ao identificar a virtude com a sabedoria, Platão mostra-nos que não há várias mas apenas uma virtude, embora esta seja passível de várias aplicações ou derivados. Platão reconhece quatro derivados da virtude: a justiça, a coragem, a temperança e a piedade. A justiça era entendida não só como a conformidade das nossas acções com as leis, mas sobretudo como a capacidade de tomarmos decisões no respeito pela razão e pelo

inteligível. Ser justo implica sermos capazes de nos afastarmos das aparências, do verosímil, do sensível, dos instintos e das paixões, porque a justiça é sabedoria e chega-se a esta através da reflexão. A coragem para os sofistas não tinha qualquer relação com a ciência, o saber e a verdade. Era entendida mais como uma qualidade do corpo do que da alma. Para Platão, a coragem é um derivado da virtude e, se a virtude é sabedoria, então a coragem é uma forma de reflexão.

Educação para a cidadania - Expressão que designa os processos educativos preocupados com o desenvolvimento do espírito crítico, apreço pelos valores democráticos e desenvolvimento de competências e atitudes de participação na comunidade. A Lei de Bases do Sistema Educativo recomenda uma educação para a cidadania através da abordagem de temas transversais, tais como: educação do consumidor, educação para a prevenção de acidentes, educação sexual, educação para a saúde e conhecimento das instituições políticas de Portugal e da Europa.

Ver *Virtude*

Educação permanente - Conceito que designa uma educação ao longo da vida e que pode assumir duas vertentes: a primeira vertente corresponde à oferta de uma segunda oportunidade de escolarização para aqueles que a ela não tiveram acesso na infância ou que, tendo frequentado a escola, a abandonaram muito cedo e uma segunda vertente que visa dar resposta às necessidades do mundo do trabalho, impostas pela competição, pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização das economias. A problemática da educação e da formação ao longo da vida entrou em força no discurso educativo, na década de 90, a partir dos documentos aprovados pela UNESCO, pela OCDE e pela Comissão Europeia sobre o assunto. Esta preocupação foi evidente no facto de a Comunidade Europeia ter escolhido o ano de 1996 como o Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida, tendo publicado, a esse propósito, o Livro Branco sobre a Educação e a Formação. Nos últimos anos, as recomendações da Comissão Europeia têm acentuado, ainda mais, a vertente da formação ao longo da vida, com a publicação de relatórios e documentos centrados nas políticas educativas a tomar em direcção a uma sociedade cognitiva, assente no valor do conhecimento e da informação. Portugal, apesar dos esforços das últimas décadas, continua a ter uma taxa de analfabetismo elevada para os padrões europeus e a percentagem de alunos que terminam o ensino secundário ainda é baixa em relação à média europeia. Contudo, tem-se registado, desde meados da década de 80, um aumento significativo na percentagem de alunos que ingressam no ensino superior, tendo a taxa de frequência, na faixa etária dos 18 aos 24 anos, triplicado, nos últimos 15 anos, graças a um grande aumento da oferta de instituições de ensino superior, públicas e privadas. Por outro lado, tem-se registado, desde o final da década de 80, um aumento crescente do número de alunos em pós-graduações. Apesar de Portugal ainda não estar posicionado entre os primeiros da União Europeia, no que diz respeito à qualificação académica dos recursos humanos, o enorme esforço de aumento da oferta educacional, registado na última década, irá dar os seus frutos num futuro breve.

Educação pluridimensional - Conceito desenvolvido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo e amplamente explicitada na obra pedagógica de Manuel Ferreira Patrício que acentua o carácter abrangente, integrado e personalista da educação. A educação assume-se na sua pluridimensionalidade quando assegura o equilíbrio entre todos os domínios do desenvolvimento e da aprendizagem, isto é, os domínios cognitivo, afectivo, emocional, físico, espiritual e estético. Daqui decorre a necessidade

de organizar a escola numa perspectiva pluridimensional, onde haja espaço para todas aquelas dimensões e onde, para além do currículo restrito, haja lugar para a dimensão do complemento curricular, ocupação dos tempos livres e dimensão de interacção. Esta perspectiva de educação tem vindo a ser desenvolvida, em Portugal, pela Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural, através da realização de congressos, colóquios e seminários. A educação pluridimensional fundamenta o ideário pedagógico do modelo da escola cultural, fundado, nos anos 80, por Manuel Patrício.
Ver Modelo da Escola Cultural.

Efeito de Hawthorne – A experiência de Hawthorne realizou-se sob os auspícios da Western Electric Company, entre 1924 e 1927 e visou analisar o factor humano no desenvolvimento das organizações. Entre os efeitos da experiência, destaque-se: 1) a observação do factor humano como factor de estimulação, de participação e de satisfação do trabalho; 2) a interdependência dos subsistemas técnico e humano, como base de eficiência das organizações; 3) os grupos como factores de socialização e de cooperação humana essenciais nas organizações; 4) as organizações são fundamentalmente sistemas sociais. O facto de indivíduos que foram envolvidos em várias experiências saberem que iam ser alvo dessas experiências estimulou um conjunto de respostas que se traduziram na sua maior participação e iniciativa no seio dos grupos e da organização. O efeito de Hawthorne diz-nos, portanto, que a participação dos sujeitos em processos de inovação, com o conhecimento destes, pode provocar, neles, respostas positivas. Os membros de uma organização são mais eficientes e obtêm maior satisfação quando sentem, que se lhes dá importância e reconhecimento. Quando os membros de uma organização sabem que estão a participar num processo de inovação e de mudança sentem uma vontade acrescida de contribuir para o sucesso das inovações.

Egocentrismo - Termo que designa um conjunto de características específicas do processo cognitivo da criança no estágio pré-operatório e que evidenciam uma dificuldade de descentração e de atendimento dos pontos de vista, interesses e perspectivas das outras pessoas. A criança tende a colocar-se no centro do mundo e a ter dificuldade em distinguir os seus interesses dos interesses dos outros. Podem designar-se por egocêntricas manifestações relativas à maneira como a criança percebe o espaço, com dificuldade em distinguir a esquerda da direita e à maneira como a criança percebe o tempo, com dificuldade em situar o antes e o depois. Jean Piaget foi um dos primeiros psicólogos a estudar a natureza e a especificidade do egocentrismo infantil.

Emergência da escrita - Expressão que designa o período em que a criança começa a estabelecer os primeiros contactos com o mundo da escrita e da palavra, através do “ouvir histórias”, “manipular livros” e garatujar. Hoje em dia, quase todas as crianças entram para a escolar com alguma familiaridade com a escrita, pelo que se torna necessário que os professores façam apelo àquilo que a criança já sabe, permitindo-lhe contactar com as diferentes funções do código escrito.

Emoção - Fenómeno relativo ao domínio afectivo e que evidencia manifestação de uma perturbação motivada por um estado de espírito. O aluno emotivo é o que reage com facilidade sem fazer uso da razão, libertando uma energia contida que dificulta o entendimento das coisas e causa instabilidade de comportamento. A emoção está ligada

à afectividade. A educação pode desenvolver a afectividade, incorporando as emoções no processo de aprendizagem. Essa incorporação é vital no ensino artístico.

Empatia – Designa um estado afectivo que resulta da capacidade de reconhecer, compreender e aceitar os estados emocionais de outrem.

Ver Rogers; Modelo Não-Directivo

Ensino - Processo pelo qual o professor transmite ao aluno o legado cultural em qualquer ramo do saber. O ensino anda associado à transmissão do saber já constituído. As pedagogias construtivistas consideram que o acto de ensinar deve subordinar-se à aprendizagem e esta ao desenvolvimento. O professor passa a desempenhar novos papéis: facilitador da aprendizagem, dinamizador de situações problemáticas e orientador de projectos.

Ver Planificação e Currículo.

Ensino colectivo - Designa o ensino dirigido a toda a turma. Na escola tradicional, o professor ensina a todos ao mesmo tempo os mesmos assuntos da mesma forma. Este modo de ensinar pode ser útil na transmissão de informações e conceitos básicos. Apela à memorização e exige da parte do aluno uma grande capacidade de atenção. Nas aulas teóricas do Ensino Superior continua a fazer-se muito uso do ensino colectivo. Apesar de ser um modo de ensinar que não desenvolve competências de aprendizagem, continua a ser muito útil quando o professor pretende proporcionar informação rápida sobre um assunto.

Ver Modelo Directivo e Modelo Expositivo.

Ensino em grupo - Designa um ensino adaptado às necessidades e interesses dos grupos criados na turma para a realização de tarefas determinadas. É muito usado no modelo de ensino para a mestria e nos modelos construtivistas. O trabalho em grupo visa o desenvolvimento de atitudes de cooperação e interajuda, mas também desenvolve nos alunos a capacidade para repartir tarefas, negociar e estabelecer consensos. Geralmente, cada grupo possui um porta-voz que apresenta as conclusões à turma.

Ensino individualizado - Trata-se de uma metodologia de ensino que se opõe à noção de ensino colectivo. Ao contrário deste, o ensino individualizado presta atenção a cada criança em função das suas necessidades, ritmos e aptidões. Há numerosos métodos que recorrem ao ensino individualizado: dos ficheiros escolares de tipo Freinet às vulgares fichas formativas, há um conjunto diversificado de materiais de aprendizagem de uso fácil em contexto escolar. O ensino individualizado está muito próximo das metodologias activas e da noção de aprendizagem pela descoberta orientada. Procura-se desenvolver no aluno capacidades meta-cognitivas e competências de selecção e análise da informação. O trabalho individualizado supõe que cada aluno avance ao seu ritmo, mas não passe à etapa seguinte senão depois da verificação das aquisições anteriores.

Ver Modelo de Ensino para a Mestria.

Ensino tradicional - Expressão que designa um ensino centrado no professor e nos programas de ensino, pouco preocupado com as necessidades individuais da criança e fazendo uso de lições expositivas e de uma avaliação selectiva. O ensino tradicional surge associado a um professor que ensina de forma directiva e a alunos que ouvem o professor em silêncio, tiram apontamentos e esperam que o professor lhes faça perguntas. O ensino tradicional privilegia a transmissão de conhecimentos e a

aprendizagem por recepção. A memorização, a repetição e a realização de exercícios no lugar são três características essenciais do ensino tradicional. Por vezes, o ensino tradicional surge associado a um ensino de má qualidade. Essa associação nem sempre se pode fazer. Embora o ensino tradicional tenda a desvalorizar o desenvolvimento emocional da criança e manifeste pouca preocupação pelas competências de pesquisa e de resolução de problemas, pode ser útil na transmissão de informações e de conhecimentos básicos.

Ver *Modelo Expositivo*.

Ensino tutorial - Termo que designa um modo de ensinar face a face na base de uma relação individualizada entre o professor e um aluno ou um pequeno grupo de alunos. O ensino tutorial tem quase sempre uma finalidade remediativa, pois visa a superação das dificuldades de aprendizagem. O modelo de ensino par a mestria e o modelo Paideia de Mortimer Adler recomendam a utilização do ensino tutorial nesses termos. Serve também para realizar tarefas de treino e prática supervisionada.

Ver *Modelo Paideia*.

Envolvimento dos pais - Refere-se a todas as formas de relacionamento entre a escola e os pais que não exigem a participação na tomada de decisões. De acordo com a tipologia de Joyce Epstein, o envolvimento dos pais inclui a troca de informações e o apoio dos pais à realização das actividades escolares.

Ver *Tipologia de Joyce Epstein e Don Davies*.

Envolvimento dos pais no jardim de infância e no 1º ciclo - Os estudos efectuados em Portugal e nos Estados Unidos da América sobre o envolvimento dos pais nos jardins de infância e nas escolas básicas chegaram aos seguintes resultados: 1) há obstáculos à colaboração escola-família que ultrapassam as fronteiras e que estão para além da geografia e das culturas; 2) a escassa preparação dos professores para lidarem com projectos deste tipo é um padrão comum aos dois países; 3) a ausência de mecanismos escolares, de carácter informal, facilitadores da comunicação continuada e a ausência de estratégias escolares intencionalmente orientadas para o envolvimento das famílias constitui outro traço comum; 4) a incapacidade dos professores para lidarem com as diferenças culturais, sociais e étnicas constitui outra semelhança evidente; 5) o uso de formas de comunicação negativas, que deitam as culpas aos pais pelo fracasso dos filhos constitui um outro padrão comum.

A segunda surpresa foi a existência de diferenças marcantes entre o que se passa nos jardins de infância e o que sucede nas escolas do ensino básico. Com efeito, a frequência e a diversidade das formas de colaboração escola-pais, num e noutro nível de ensino, mostraram constituir uma característica comum aos três países, com destaque particular para Portugal. Nos jardins de infância a colaboração entre as educadoras e os pais é mais frequente, assume características mais positivas, mais informais e mais continuadas e percorre os seis tipos de colaboração identificados na tipologia de Joyce Epstein. Nas escolas do ensino básico, a colaboração é menos frequente, menos variada e assume, demasiadas vezes, um carácter negativo e culpabilizante do trabalho desenvolvido pelos pais, havendo uma tendência maior para desvalorizar as culturas familiares e, em particular, as culturas das minorias étnicas. Tendo em consideração a tipologia de Joyce Epstein, as escolas do ensino básico limitam-se, regra geral, ao desenvolvimento de práticas de tipo 2 (comunicação escola-família), sendo raras as práticas de tipo 3 (ajuda da família à escola), de tipo 4 (envolvimento da família no processo educativo em casa) e de tipo 5 (participação da família na tomada de

decisões). Se isolarmos as práticas de tipo 2 (comunicação escola-família) conseguimos detectar diferenças marcantes entre os jardins de infância e as escolas do ensino básico: a) nas primeiras, a comunicação com as mães faz-se quase todos os dias e assume um carácter informal, atendendo a que é muito frequente a educadora conversar com o adulto que traz ou vem buscar a criança ao estabelecimento educativo; b) as educadoras solicitam com muita frequência a participação das famílias em actividades de apoio ao programa educativo, nomeadamente na realização de festas, comemorações e visitas; c) as educadoras utilizam uma linguagem mais directa e menos técnica - e portanto mais facilmente compreensível pelas famílias de todos os grupos sociais - quando realizam reuniões com os encarregados de educação; d) o tema das reuniões com os encarregados de educação centra-se, quase sempre, na concretização de projectos que visam melhorar o programa educativo e o bem estar das crianças; e) as educadoras estão mais habituadas a integrar as culturas familiares e comunitárias no programa educativo do jardim de infância e suscitam, com frequência, a colaboração das famílias, com essa finalidade.

Se isolarmos as características notadas nas escolas do ensino básico, é possível concluir o seguinte: 1) os professores do 1º ciclo sentem um pressão maior em cumprirem os programas, sendo forçados a sobrevalorizarem a componente lectiva do currículo, os conteúdos e a área cognitiva, dispensando, por isso mesmo, a colaboração das famílias no processo de construção do currículo; 2) o peso da avaliação e da classificação obriga os professores do 1º ciclo a desvalorizarem as actividades de complemento curricular e a ocupação educativa dos tempos livres, os quais constituem as componentes do programa educativo escolar onde a participação das famílias poderia ser mais útil; 3) os professores do 1º ciclo fazem uso de uma linguagem mais técnica - de difícil entendimento para as famílias desfavorecidas - quando realizam as reuniões com os encarregados de educação; 4) o tema mais frequente das reuniões com os encarregados de educação é a procura da melhoria da componente lectiva (isto é marcadamente conteudal e cognitiva!) e não a participação das famílias na concretização de projectos que enriqueçam o currículo em sentido amplo; 5) os professores do 1º ciclo caem mais facilmente na tentação de culpar a vítima, sempre que a criança não tem aproveitamento na escola; 6) a tentação de culpar a vítima é evidente sobretudo quando a escola serve crianças oriundas de minorias étnicas ou pertencentes a famílias culturalmente desfavorecidas; 7) alguns professores do 1º ciclo receiam que a participação das famílias no processo de tomada de decisões escolares constitua uma interferência abusiva de não profissionais nos assuntos pedagógicos e técnicos, os quais no entender de muitos devem estar reservados aos profissionais.

Ver Tipologia de Joyce Epstein e Don Davies.

Escalas – Existem vários tipos de escalas, muito usadas no tratamento estatístico dos dados recolhidos durante uma investigação. As escalas nominais são meramente classificativas, permitindo descrever ou designar os sujeitos mas sem recurso à quantificação. As escalas ordinais distribuem os sujeitos segundo uma certa ordem, que pode ser crescente ou decrescente e, nesse sentido, permitem fazer diferenciações. Isto é, a par da classificação dos sujeitos, podemos compará-los tomando a respectiva ordem. Nas escalas intervalares, a diferenciação dos sujeitos ou das observações assume um valor quantitativo constante, ou reunindo o mesmo significado, ao longo de toda a escala. As características das escalas nominais são a classificação e a contagem, as das escalas ordinais são os valores ordenados e as diferenças tomando os pontos e as das escalas intervalares são os intervalos iguais. Os procedimentos estatísticos utilizados com as escalas nominais são as frequências, as percentagens acumuladas e o qui-

quadrado. Os procedimentos para as escalas ordinais são o ρ de Spearman, o t-Wilcoxon, etc. Os procedimentos para as escalas intervalares são a média, desvio-padrão, frequências, análise de variância e r de Pearson.

Escalas de valores - Também chamadas tábuas de valores, constituem um referencial ordenado e hierárquico do posicionamento dos valores. Platão foi um dos primeiros filósofos a estabelecer uma escala de valores. Em primeiro lugar está o Bem, de seguida a Beleza, depois a Verdade e a Sabedoria e, por último, os prazeres sensíveis. A escala estabelecida por Aristóteles é ligeiramente diferente: primeiro o que é digno de felicidade, depois o que é admirável, de seguida, o que é digno de amor, imediatamente a seguir, o que é digno de honra e, por último, o que é belo e o que não é mau. Para Locke, em primeiro lugar, vem a esperança na vida eterna, depois, o fazer o bem, de seguida, o conhecimento, ainda depois, a reputação e, por último, a saúde. Max Scheller propõe a seguinte escala: em primeiro, os valores espirituais, que compreendem os valores estéticos, morais, lógicos e religiosos. Por último, os valores sensíveis, que compreendem os valores vitais e os hedonísticos. O filósofo francês Lavelle propõe a seguinte escala: em primeiro lugar, os valores para transcender o mundo, que são os valores religiosos e os valores morais. De seguida, os valores para contemplar o mundo, que são os valores intelectuais e os estéticos. Por último, os valores que pertencem ao mundo, que são os valores económicos e os afectivos. O filósofo espanhol Mendez procede à seguinte hierarquia: em primeiro lugar os valores ascéticos, de seguida, os valores estéticos, depois, os valores éticos e, por último, os valores económicos. Mendez considera que há três grandes valores éticos: o autodomínio, a justiça e o respeito. O autodomínio compreende a sobriedade e a temperança. A justiça compreende a equidade e a solidariedade. O respeito compreende a paz e o respeito à natureza e ao ambiente. Por último, vejamos a hierarquia proposta pelo filósofo e pedagogo espanhol Quintana Cabanas: primeiro, os valores espirituais, depois, os valores racionais, de seguida, os valores socio-culturais e, por último, os valores afectivo-psicológicos e os valores vitais.

Escola aberta - Constituiu um movimento pedagógico muito popular nos EUA, durante as décadas de 60 e 70 e que consistia na criação de edifícios escolares sem barreiras arquitectónicas. Uma característica comum às escolas abertas era a ausência de paredes a separar as salas de aula. Num espaço amplo, havia lugar para que duas ou três turmas trabalhassem em simultâneo com a assistência de dois ou três professores. A área aberta estava dotada de espaços polivalentes: ateliers, oficinas, bancadas, armários, mesas de trabalho e laboratórios. Os professores, em grupo de dois ou três, asseguravam em conjunto o ensino de várias turmas, dividindo entre si as diferentes tarefas.

Ver *Modelo Libertário de Neill* e *Modelo Libertário Inspirado em Rousseau*.

Escola inclusiva - Conceito que designa um programa educativo escolar em que o planeamento é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. Numa escola inclusiva, opta-se pela pedagogia diferenciada e pela discriminação positiva em favor das crianças diferentes. As crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos. A escola inclusiva faz uso da metodologia cooperativa, aceita as diferenças e responde às necessidades individuais. A opção pela escola inclusiva resulta da Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994.

Escola paralela - Designa o conjunto dos meios de comunicação e de transmissão do conhecimento que as novas tecnologias da comunicação e da informação colocam ao dispor das pessoas. A escola paralela é simultaneamente uma escola de massas e uma escola personalizada e recorre a uma diversidade de meios e de linguagens. Com a generalização da “Internet”, do correio electrónico e da “World Wide Web”, torna-se possível adaptar o fluxo de informação às necessidades de cada indivíduo e, simultaneamente, levar a informação e o conhecimento a todos os lares com uma rapidez e uma economia ímpares.

Escolas difíceis de alcançar - Expressão concebida por Don Davies, em 1988, após um estudo realizado com escolas de Boston, Liverpool e Portugal sobre o envolvimento dos pais de baixos rendimentos. Dizer-se que os pais são difíceis de alcançar é culpar as vítimas. Em vez disso, Don Davies propõe a expressão “escolas difíceis de alcançar”, visto que os obstáculos ao relacionamento escola/pais radicam na estrutura, organização e sistema de funcionamento das escolas, que as tornam lugares de difícil acesso para muitas famílias. Em Portugal, podemos afirmar que a expressão se aplica, com acuidade, à maioria das escolas públicas que encaram os pais com indiferença, receio ou suspeição.

Ver *Tipologia de Joyce Epstein, Don Davies e Envolvimento dos Pais*.

Escolas privadas – Conceito que designa o conjunto de estabelecimento de ensino que não são tutelados e dirigidos pelo Estado. As escolas privadas podem ser de natureza particular ou cooperativa. O que as caracteriza é o facto de terem um ou vários proprietários, podendo, nuns casos, ter fins lucrativos e, noutros casos, não. A existência de escolas privadas decorre do facto de a Constituição defender o princípio da liberdade de ensinar e de aprender. Com a crescente heterogeneidade cultural e social das sociedades contemporâneas, justifica-se, cada vez mais, a existência de um forte sector privado na Educação, uma vez que o facto de serem escolas de livre escolha as torna, por esse facto, mais respondentes às necessidades, aos valores e às culturas dos públicos que as procuram. Em todos os países democráticos existe uma rede de escolas privadas, cuja extensão depende de vários factores: política educacional do Estado, volume e qualidade das escolas estatais, interesse dos grupos confessionais e ideológicos pela Educação e bem estar económico das populações. As escolas privadas foram sempre produto das respostas espontâneas da sociedade civil para satisfazer as necessidades culturais e sociais das populações. Nesta perspectiva, seria preferível chamar-lhes “escolas de iniciativa social”, por oposição às escolas públicas, chamadas, por alguns autores, de escolas de iniciativa estatal.

Ver *Livre Escolha das Escolas*.

Estádio moral - Conceito desenvolvido por Kohlberg para designar um certo tipo de raciocínio moral. Kohlberg defende a existência de seis estádios agrupados em três níveis do desenvolvimento moral: o nível pré-convencional, o nível convencional e o nível pós-convencional. No nível pré-convencional, o estágio 1 caracteriza-se por uma orientação para o castigo e a obediência e o estágio 2 por uma orientação para a troca de interesses dos indivíduos. No nível convencional, o estágio 3 é orientado para a aprovação social e o estágio 4 para a manutenção da lei e da ordem. No nível pós-convencional, o estágio 5 é caracterizado por uma orientação para o contrato social e para o maior bem para o maior número e o estágio 6 por uma orientação para a defesa dos princípios éticos.

Ver *Kohlberg*.

Estádios de desenvolvimento do professor - Teoria formulada pela psicóloga norte-americana Francis Fuller que explica como é que os professores evoluem na profissão. A teoria de Francis Fuller faz passar o professor pelos estádios da sobrevivência, mestria, desencanto e impacto.

Estímulo - Termo que designa uma forma de energia emitida pelo meio que o organismo é capaz de captar e a que responde. Qualquer acontecimento que age sobre o organismo pode provocar uma resposta. A aprendizagem pelo condicionamento distingue vários tipos de estímulos: estímulo condicionado, quando é capaz de provocar uma resposta após associação repetida com um estímulo incondicionado; estímulo incondicionado, quando o estímulo age sobre o organismo desencadeando uma resposta natural, que não resulta da aprendizagem.

Estratégias metacognitivas - Refere-se a estratégias que favorecem o reconhecimento pelo aluno dos seus próprios processos cognitivos e formas de pensamento acerca da forma como a informação é processada.

Estudo de caso - Trata-se de uma tipologia de investigação especialmente indicada para investigadores isolados, uma vez que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma aprofundada, um determinado problema concreto que afecta uma organização. O investigador identifica um problema e de seguida procede à recolha de dados através de questionários, entrevistas e registo de observações. Por fim, identifica o modo como o problema afecta a organização e propõe estratégias que possibilitam a superação do problema.

Ethos - Expressão que designa o clima da escola. Diz-se que uma escola tem um ethos democrático e participativo quando há oportunidade para que todos os intervenientes no processo educativo possam participar na tomada de decisões. Diz-se que uma escola tem um ethos autoritário quando os processos deliberativos estão concentrados numa pessoa.

Ética da justiça - Conceito criado pelo psicólogo norte-americano Lawrence Kohlberg para designar uma orientação moral caracterizada pela defesa do imperativo categórico e dos princípios éticos universais. A ética da justiça surge associada a um modelo curricular de educação moral que faz uso da discussão de dilemas morais, da participação do sujeito em comunidades justas e do debate de ideias e de problemas com o recurso à maiêutica socrática. A ética da justiça está mais preocupada com o desenvolvimento do raciocínio moral do que com a conduta e os comportamentos do sujeito. É, portanto, uma ética formalista e estruturalista que acentua o potencial educativo do conflito cognitivo e o poder da reflexão.

Ver *Kohlberg*.

Ética do cuidar dos outros - Conceito criado pela psicóloga norte-americana Carol Gilligan para designar uma orientação moral, mais presente nas mulheres do que nos homens, que se caracteriza pela manutenção das relações interpessoais com base no afecto, no carinho e pela superação dos conflitos. Esta orientação moral realça o valor

da bondade, do carinho, da intimidade, da continuidade das relações interpessoais e da benevolência.

Etnocentrismo - Atitude filosófica e política que consiste em colocar uma matriz cultural e um sistema de valores como centrais no processo de explicação dos problemas. Essa atitude condiciona e limita a capacidade do indivíduo para compreender e aceitar propostas culturais diferentes das suas.

Excelência na educação - Expressão que designa a procura de qualidade nas aprendizagens tendo em consideração o alcance de metas e objectivos de ensino de alta complexidade, em todos os domínios do conhecimento. À semelhança do que acontece com outras áreas de produção da informação e do conhecimento, a escola começou a ser pressionada para aumentar o nível dos seus resultados, de forma a preparar cidadãos e trabalhadores capazes de enfrentarem a economia global e o rápido desenvolvimento tecnológico. Os autores marxistas criticam o movimento da excelência na educação, com o pretexto de que esse movimento põe em causa a igualdade de oportunidades e aumenta o fosso entre os melhores alunos e os alunos mais fracos. Não há provas nem evidências de que a excelência ponha em causa a igualdade de oportunidades. A investigação educacional tem mostrado o contrário. Os alunos mais fracos tendem a melhorar as suas aprendizagens quando são transferidos para escolas preocupadas com a excelência. Tudo leva a crer que o movimento pela excelência na educação venha a conhecer um grande impulso na próxima década. Da qualidade da educação depende o futuro das novas gerações. A melhoria da qualidade das aprendizagens não pode fazer-se em escolas medíocres. Só escolas apostadas na qualidade total podem oferecer ambientes de aprendizagem propícios aos alunos mais fracos. Uma das estratégias mais importantes para fomentar a excelência na educação e para pressionar as escolas medíocres a inovarem e a melhorarem os seus programas educativos é a criação de programas de livre escolha das escolas. Nos países onde os pais podem optar pela inscrição dos seus filhos em escolas privadas, tendo para o efeito os apoios financeiros, quer através da dedução total das despesas com a educação em IRS, quer através do pagamento pelo Estado à escola privada de uma propina idêntica ao custo médio anual do aluno numa escola pública, o aumento da qualidade das aprendizagens é uma realidade indesmentível.

Ver *Qualidade na Educação e Indicadores*.

Expressão dramática - É um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com os outros que corresponde a uma forma de se apropriar de situações e papéis sociais. Nas interações sociais, a criança faz uso do jogo simbólico, criando situações de comunicação verbal e não verbal que são indutoras da descentração social e que promovem o desenvolvimento da linguagem. A expressão dramática é cada vez mais usada no ensino das Línguas e no ensino da História. A expressão e a comunicação através do corpo pode começar, desde logo, no jardim de infância, através de jogos do “faz de conta”, permitindo à criança a vivência de experiências quotidianas e de situações imaginárias. Através do corpo e da voz, é possível exprimir situações e estados de espírito que levam a criança a controlar melhor as suas emoções. A expressão dramática é, assim, uma excelente forma de educação estética.

Expressão plástica - Através da expressão plástica, a criança aprende a controlar a motricidade fina, recorrendo a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores dessa forma de expressão. As actividades de expressão plástica

destinam-se, também, a desenvolver na criança o apreço pelo belo e a sensibilidade estética. No jardim de infância, a expressão plástica desenvolve-se através de actividades livres de desenho, pintura, rasgagem, recorte e colagem. À medida que a criança avança na escolaridade, essas actividades livres dão lugar a actividades estruturadas integradas em áreas curriculares específicas, como a Educação Visual, e o aluno começa a conhecer, com mais rigor, as técnicas correspondentes.

Faria de Vasconcelos (António de Sena) - Nasceu em Castelo Branco em 1880 e faleceu em Lisboa em 1939. Introdutor em Portugal da psicologia científica aplicada à pedagogia e um grande divulgador das ideias pedagógicas de Claparède. Entusiasta da escola nova, Faria de Vasconcelos criou o Instituto de Orientação Profissional e deixou-nos vários livros e artigos reunidos nas **Obras Completas**, editadas pela Fundação Calouste Gulbenkian.

Fatalismo social - Expressão que designa as teorias da sociologia da educação que tendem a confirmar a impotência da escola face às desigualdades sociais. O estudo que maior projecção teve, nos anos 60, sobre as relações entre a origem social dos alunos e os resultados escolares, foi o relatório elaborado por James Coleman, o qual chegou à conclusão que as variáveis externas à escola, nomeadamente a origem familiar, são preponderantes na explicitação do sucesso escolar. Ver *Bourdieu e Althusser*.

Feedback - Informação dada pelo professor ao aluno sobre o seu desempenho. Quando a informação se refere ao reconhecimento pelo professor de um desempenho correcto do aluno, costuma dar-se o nome de feedback positivo.

Ferreira (António Aurélio da Costa) - Nasceu em 1879. Médico e pedagogo, fundou o primeiro Instituto Médico-Pedagógico para o Ensino dos Anormais, em Lisboa, no ano de 1914 e o Instituto de Reeducação de Mutilados de Guerra, para soldados portugueses regressados da Primeira Guerra Mundial. Morreu em 1922. Principais obras: **A Educação Moral e Religiosa nos Colégios dos Jesuítas** (1910); **Sobre a Psicologia Estética e a Pedagogia do Gesto** (1916); **Problemas de Reeducação Profissional** (1919); **Antropologia Pedagógica** (1921).

Fiabilidade de um teste - Diz respeito à consistência com que avalia o que quer que o teste se destina a avaliar. A fiabilidade é o grau de concordância entre resultados de um mesmo teste, que seriam iguais se não houvesse erro de medição. Há vários erros de medição. As três grandes fontes de erro são: a selecção dos itens específicos para integrar no teste, a ocasião em que o teste é aplicado e o examinador que atribui a classificação.

Ver *Avaliação*.

Freinet (Célestin) - Professor primário e pedagogo francês que dedicou grande parte da sua vida ao ensino de crianças de meios populares e à difusão do movimento pedagógico inspirado nas suas ideias e práticas. Nasceu em 1897 e viveu toda a sua vida em França. Freinet foi um marxista não ortodoxo, interessado na criação de uma escola proletária que fizesse da cultura popular um antídoto para o que considerava ser a alienação burguesa. Entre as técnicas pedagógicas que o tornaram conhecido em toda a

Europa figuram a correspondência escolar, a imprensa escolar e o texto livre. As suas principais obras são: **Educação pelo Trabalho**, **Os Ditos de Mateus** e **A Escola Moderna Francesa**. Morreu em 1966.

Ver Modelo da Escola Moderna.

Freud (Anna) - Filha mais nova de Sigmund Freud, dedicou toda a sua vida à psicanálise e educação. Nasceu em 1895 e deu os primeiros passos no estudo da psicanálise com o seu pai. Em 1922, torna-se membro da Sociedade Internacional de Psicanálise. Face à ameaça nazi, em 1938, fugiu com o pai para Londres. Escreveu numerosos trabalhos sobre a aplicação directa da teoria psicanalítica à educação da criança. Obras principais: **Le Moi et les Mécanismes de Défense** (Paris, PUF, 1949); **Le Traitement Psychanalytique des Enfants** (Paris, PUF, 1951); **Le Normal et le Pathologique Chez L'Enfant** (Paris, Gallimard, 1968).

Freud (Sigmund) - Nasceu em Friburg, na Morávia, em 1856 e morreu em Londres, em 1939, pouco depois de fugir à ameaça nazi. Oriundo de uma família judia, viveu a sua infância em Viena. Estudou medicina e seguiu a carreira de médico, tendo-se doutorado em 1881, com uma especialização em neurologia. Em 1885, segue para Paris, onde faz os seus estudos na companhia de Charcot. Começa a fazer estudos sobre a histeria e a hipnose. O livro **A Interpretação dos Sonhos** sai à estampa, em 1889. O movimento psicanalítico começa a ganhar forma e Sigmund Freud rapidamente se torna o seu maior nome. Escreveu uma numerosa obra, com destaque para: **La Science des Rêves** (Paris, PUF, 1899); **Trois Essais sur la Théorie de la Sexualité** (Paris, Gallimard, 1901); **Psychopathologie de la Vie Quotidienne** (Paris, Payot, 1905); **Totem et Tabou** (Paris, Payot, 1912); **Introduction à la Psychanalyse** (Paris, Payot, 1917). O pensamento de Freud exerceu uma enorme influência na educação do século XX, sobretudo na forma como a componente afectiva do desenvolvimento da criança e do adolescente começou a ser encarada e valorizada.

Fromm (Eric) - Erich Fromm nasceu em 1900 em Frankfurt am Main, na Alemanha. Estudou nas Universidades de Heidelberg e Munique e, ainda, no Instituto de Psicanálise de Berlim. A sua obra foi uma incessante procura de aplicação da teoria psicanalítica ao estudo dos problemas culturais e sociais. Com a subida ao poder dos nazis, em 1934, emigra para os EUA, onde se dedica ao ensino, ao exercício da psicanálise e à escrita de numerosos livros que se tornaram importantes “best-sellers”, nos anos 60 e 70. De acordo com a teoria de Erich Fromm, cada tipo de personalidade está relacionado com um padrão sócio-económico específico. Fromm foi um importante crítico das teorias comportamentalistas e acusou a sociedade de consumo de alienar os cidadãos, desviando as suas energias para a satisfação de necessidades artificiais, em prejuízo da procura de uma felicidade genuína e autêntica, baseada no prazer, no afecto e no tempo livre. Erich Fromm deixou uma obra importante, no domínio da psicanálise e da educação. As suas obras, em particular **The Fear of Freedom** (1947), **The Art of Loving** (1956), **The Sane Society** (1955), **Beyond the Chains of Illusion** (1962) e **The Heart of Man** (1964), conheceram abundantes traduções e foram lidas por sucessivas gerações de jovens, nos anos 50, 60 e 70, que procuraram nelas a justificação para a recusa da escola autoritária e do poder repressivo da família e dos tabus sexuais. Para além destas obras, Erich Fromm deixou-nos, ainda, **Man for Himself** (1947), **Sigmund Freud's Mission** (1956), **The Forgotten Language** (1951) e **The Anatomy of Human Destructiveness** (1973). Erich Fromm morreu em 1980.

Função reprodutora da escola - Conceito desenvolvido pelo sociólogo Pierre Bourdieu, cujos mecanismos fundamentais podem ser resumidos nestas palavras: para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Por outras palavras, ao tratar todos os alunos, por muito desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a sancionar, de facto, as desigualdades iniciais face à cultura.

Ver Bourdieu.

Funções do professor - Podemos agrupar as funções do professor em duas categorias: as funções tradicionais e as novas funções. As funções tradicionais podem ser de três tipos: distribuir informações, transmitir conhecimentos e valores e classificar. Estas três funções continuam a ser necessárias na escola actual, embora tenham perdido algum peso nos últimos anos, com a crescente diversidade cultural e social dos públicos escolares. As novas funções do professor podem resumir-se a quatro: avaliar, animar, investigar e moderar. O professor avalia para poder melhorar os seus processos de ensino e para adequar as estratégias às necessidades dos alunos. Contudo, a avaliação, nesta nova perspectiva, não se destina a seleccionar. O professor investiga para poder reflectir sobre as suas práticas pedagógicas e para poder participar nos processos de decisão curricular. O professor anima a classe quando coordena as actividades diversas dos seus alunos. O professor modera quando coordena os seminários de discussão. As funções tradicionais do professor podem ser lidas à luz das novas técnicas pedagógicas, sofrendo, nesse caso, profundas alterações. O professor inovador continua a passar grande parte dos seus tempos lectivos a distribuir informações. Contudo, é possível indicar as seguintes diferenças em relação à versão tradicional desta função: o professor não distribui apenas informações colectivas, mas também informações adaptadas a cada aluno; o docente é apenas uma das fontes de informação, a par de outras, como a “internet”, os livros e a televisão; o professor recorre não só à aprendizagem por recepção, mas também à aprendizagem por descoberta; o professor faz chegar aos alunos uma diversidade de recursos materiais que lhes permitem ser eles próprios a construir os seus instrumentos de trabalho e a produzir e seleccionar a informação. Hoje em dia, fala-se menos em classificar do que em avaliar. A classificação é apenas um dos aspectos que pode assumir a avaliação. Ao nível do ensino básico, a classificação deixou de ser encarada como um processo de selecção. A grande mudança reside, fundamentalmente, no privilegiar dos aspectos pedagógicos da avaliação e na introdução de novas técnicas de avaliação. No primeiro caso, põe-se em destaque a avaliação contínua que incide também sobre os processos e não apenas sobre o produto final e em todas as sequências da aprendizagem e não apenas em momentos pontuais. No segundo caso, procura-se que a avaliação sirva para detectar erros e dificuldades de aprendizagem e para fornecer dados ao professor e aos alunos que permitam a introdução de estratégias correctivas e de apoio.

Ver Avaliação do Desempenho.

Gama (Sebastião da) - Foi um dos mais importantes poetas e pedagogos portugueses da primeira metade do século XX. Professor de Português na Escola Veiga Beirão, o seu ideário pedagógico seria registado em livro, no celebrado **Diário de Sebastião da Gama**. Adepto da educação nova, Sebastião da Gama foi um defensor do personalismo

na educação, acentuando a importância da não directividade e da relação afectiva no acto pedagógico. Sebastião da Gama não subestimou o conhecimento e a compreensão dos conceitos, mas subordinou os conteúdos de ensino ao processo investigativo, à pesquisa, e ao inquérito feito pelos alunos sobre variados temas de escolha livre.

Gesell (Arnold) - Psicólogo americano nascido, em 1880, no Wisconsin e falecido, em 1961, em New Haven. Obteve o doutoramento em 1906, depois de se formar em Psicologia. Mais tarde, completa o curso de medicina e passa a ensinar Higiene da Criança na Universidade de Yale. As suas numerosas obras influenciaram muito o desenvolvimento das teorias maturacionistas da aprendizagem. Os modelos de ensino personalistas devem muito aos trabalhos desenvolvidos por Gesell, sobretudo aos seus livros **A Criança dos 5 aos 10 Anos** (Lisboa, Dom Quixote) e **O Adolescente dos 10 aos 16 Anos** (Lisboa, Dom Quixote).

Grácio (Rui) - Foi um dos pedagogos e ensaístas portugueses mais influente da segunda metade do século XX. Professor do Liceu Charles Lepierre, de Lisboa, durante várias décadas e membro do quadro de investigadores do Instituto Gulbenkian de Ciência, Rui Grácio deixou-nos uma numerosa e diversificada obra dispersa em inúmeras revistas e livros. No final da década de 60, Rui Grácio desenvolveu uma intensa campanha oposicionista, tendo estado ligado a vários grupos de estudo sobre a reforma educativa. Após 1974, Rui Grácio desempenharia o cargo de Secretário de Estado da Orientação Pedagógica, nos II, III e IV Governos Provisórios, no período de Julho de 1974 a Julho de 1975. Durante o período em que exerceu esse cargo, procurou desenvolver um conjunto de mudanças educativas de carácter socialista, entre as quais a introdução da área de Educação Cívica e Politécnica e a unificação ensino, desde o 1º ano de escolaridade até ao 9º ano. Foi responsável pela coordenação editorial da Colecção Biblioteca do Educador Profissional e, nessa colecção, assinaria vários volumes. Da sua obra, destaque para: **Educação e Educadores** (Livros Horizonte, 1968); **Os Professores e a Reforma do Ensino** (Livros Horizonte, 1973); **Educação e Processo Democrático em Portugal** (Livros Horizonte, 1981). Em colaboração, publicou várias antologias de filosofia e de educação. Entre elas, destaque para: **Breve Antologia Filosófica** (1954); **Filosofia** (1966); **Família e Mundo Moderno** (1967); **Educação Estética e Ensino Escolar** (1967).

Grupo – O termo grupo tem afinidades com uma grande diversidade de vocábulos: membro, massa, multidão, organismo e categoria social. O grupo é um conjunto de indivíduos ligados por uma situação, característica ou interesse comum. Quando se pretende conhecer a natureza de um grupo convem ter em conta vários critérios: nível de organização, a função do grupo, o processo de interacção entre os membros do grupo e a vivência do grupo. Podemos definir o grupo como uma colectividade identificável e estruturada de pessoas que desenvolvem papéis recíprocos em conformidade com as normas, interesses e valores e na prossecução de fins comuns. O grupo é constituído por várias pessoas que interagem e que se percebem como grupo. Um grupo que aspira à continuidade deve partilhar objectivos claros, deve ter um carácter de permanência e deve existir interdependência e colaboração entre os membros. Estar num grupo exige atitudes de abertura, responsabilidade, lealdade e verdade.

Grupo controlo – Conjunto de sujeitos que não passam pela intervenção. O processo de constituição do grupo controlo tem de assegurar algumas condições, para que se possa comparar esse grupo com o grupo experimental.

Grupo experimental – Conjunto de sujeitos sobre os quais se faz sentir a intervenção. Na formação do grupo experimental é necessário acautelar alguns aspectos. Em primeiro lugar, a forma como os sujeitos são seleccionados para a investigação e como passam a integrar os grupos a constituir. A constituição do grupo experimental não deve colocar em causa a significância final dos resultados obtidos. A única maneira de assegurar esse aspecto é através de um método aleatório de amostragem.

Habermas (Jurgen) - Nascido em 1929, em Dusseldorf, fez um doutoramento em Filosofia, com uma tese sobre Schelling e tornou-se assistente de T. Adorno, entre 1956 e 1959. A sua associação com T. Adorno justifica que se diga que Habermas pertence à segunda geração da chamada Escola de Francoforte. A sua influência na educação deve-se sobretudo à teoria do agir comunicacional, a qual considera que existe uma razão comunicacional que é garante do bom funcionamento da prática comunicativa. Principais obras: **Raison et Légitimité** (Payot, 1978); **Problèmes de Légitimation dans le Capitalisme Avancé** (Payot, 1978).

Hegel e a educação - Hegel não dedicou qualquer obra à pedagogia e à educação, embora numa carta ao seu amigo Niethammer, datada de 9/6/1821, tenha afirmado o seu interesse em escrever um livro sobre a Pedagogia Política. Infelizmente, talvez por falta de tempo, não chegou a escrever tal livro. Em contrapartida, deixou-nos uma monumental obra filosófica, cujos maiores marcos foram, sem dúvida, **A Fenomenologia do Espírito** (1807), **Ciência da Lógica** (1816), **Princípios da Filosofia do Direito** (1832), **Lições sobre a História da Filosofia** (1836), **Lições sobre a Estética** (1837-42) e **Lições sobre a Filosofia da História** (1837).

Para uma vida relativamente curta, Hegel nasceu, em 1770, em Estugarda, e morreu, em 1831, ainda por cima uma vida marcada por alguma instabilidade profissional, seria difícil exigir mais. Embora George-Wilhelm Freidrich Hegel seja, à semelhança de Kant, o exemplo do filósofo profissional, já que dedicou toda a sua vida adulta a ensinar Filosofia, a verdade é que o seu caminho em direcção à cátedra universitária não foi uma curta linha recta. Depois de alcançar o grau de mestre em Filosofia, em 1790, com apenas 20 anos, Hegel defende a sua dissertação e renuncia à profissão de pastor, para a qual se havia preparado, durante a juventude. Em 1793, torna-se preceptor em Berna. Seria necessário esperar mais oito anos para alcançar o cargo de "privat dozent," na Universidade de Iena, mas só, em 1805, consegue a nomeação para professor extraordinário, na mesma Universidade. De 1808 a 1816, exerce o cargo de reitor do liceu de Nuremberga, após o que atinge o topo da sua carreira académica, com a nomeação para a cátedra de filosofia da Universidade de Heidelberg e, dois anos depois, para a cátedra de filosofia da Universidade de Berlim, em substituição de Fichte, entretanto falecido.

Embora o estudo da pedagogia não tenha sido um campo a que tivesse dedicado o seu talento intelectual, é possível conhecer as suas ideias sobre a educação, graças aos discursos proferidos durante os oito anos em que foi reitor do Liceu de Nuremberga.

Pouca gente conhece a faceta pedagógica do grande filósofo alemão, apesar de o exercício da docência ter sido uma componente forte da vida de Hegel. Em Dezembro de 1808, Hegel foi nomeado reitor do "ginásio" de Nuremberga, uma escola fundada

pelo humanista Melanchton, em 1526. Exerceu o cargo até 1816, ano em que conseguiu obter um cargo de professor na Universidade. Os seis discursos sobre educação datam desse período.

São seis discursos destinados a uma audiência composta pelos professores, autoridades educativas, alunos e pais. Ressalta desses discursos, um pensamento pedagógico seguro e sólido, baseado no realismo, bom senso e profundo respeito pela cultura clássica e humanista. Neles, é possível antever o neohumanismo hegeliano e a sua oposição a algumas correntes utilitaristas da pedagogia humanista, em particular as ideias educacionais de Rousseau. Ao optimismo naturalista de Rousseau, Hegel opunha a superioridade da perspectiva antropológica assente na razão.

Convém ter presente que, naquela época, existiam duas perspectivas com alguma influência nos meios pedagógicos: o neohumanismo e o filantropismo. O primeiro defendia um ensino geral, fortemente centrado na transmissão da herança cultural clássica. O segundo reduzia a educação à aquisição de aptidões técnicas que conduzissem ao exercício de uma profissão. Naquele tempo, como hoje, essas duas importantes perspectivas marcavam, decididamente, as políticas educativas. Hegel, como racionalista e idealista, fortemente defensor da tradição cultural clássica e do humanismo grego e latino, estava com a primeira perspectiva.

Ao longo dos seus discursos, nota-se a defesa de uma escola cultural, com um currículo pequeno mas profundo, onde o latim, o grego, o alemão, as matemáticas, a física, a geografia e a história tinham um papel preponderante. O liceu de Nuremberga, dirigido por Hegel, procurava transmitir às novas gerações um tradição cultural sólida, baseada em saberes constituídos e testados pelo crivo do tempo, embora sem descuidar uma componente extra-curricular, igualmente forte, que dava o tom ao liceu e permitia a construção de pontes com a comunidade envolvente. As comemorações, as festas religiosas e as actividades culturais constituíam essa componente extra-curricular. Apesar dos seis discursos terem sido proferidos ao longo de oito anos, revelam as mesmas preocupações pedagógicas e evidenciam a sua visão dialéctica. Em todos os discursos, Hegel insiste na seriedade do trabalho pedagógico, na responsabilidade individual, na exigência de aplicação por parte dos alunos, no rigor intelectual, no respeito pelos professores e no uso da razão e da reflexão.

Heteronomia moral - Conceito que designa uma moralidade dependente da autoridade, quer seja a autoridade física quer seja a autoridade divina. As pessoas que raciocinam ao nível dos estádios 1 e 2 de Kohlberg costumam estar associadas a uma moralidade heterónoma porque dependente do receio dos castigos e condicionada pela obediência à autoridade. Piaget considerava que as pessoas com um desenvolvimento intelectual típico do estágio das operações concretas não podiam ir além de uma moralidade heterónoma.

Ver Kohlberg.

Hierarquia de valores - Expressão que designa uma posição que defende a existência de valores primeiros, isto é, que tomam a primazia em caso de conflito com outros. O modelo curricular da clarificação de valores não aceita a existência de hierarquias morais. Para este modelo não há valores mais morais do que outros, tudo depende do ponto de vista do indivíduo. Para o modelo curricular comunidade justa, os valores primeiros são os que pressupõem deliberações que fazem uma clara opção pelo princípio da justiça.

Ver Kohlberg.

Hipótese - Termo que designa uma proposição testável que pode vir a ser a solução do problema. A formulação das hipóteses deve obedecer aos seguintes princípios: devem ser testáveis, serem justificáveis e serem relevantes para o problema em estudo. As hipóteses devem ser susceptíveis de quantificação e reunirem alguma generalidade explicativa. Há hipóteses dedutivas e hipóteses indutivas. As primeiras decorrem de uma determinada teoria e procuram comprovar deduções implícitas das mesmas teorias. As indutivas surgem a partir da experiência e da observação dos fenómenos. As hipóteses também podem ser divididas em conceptuais, operativas e estatísticas. As primeiras são as que estabelecem uma relação entre variáveis ou uma relação a uma ou mais teorias. As segundas indicam-nos as operações necessárias para a sua observação. As últimas expressam a relação esperada em termos quantitativos. Para aprofundar este assunto sugiro aos leitores o livro de Leandro Almeida e Teresa Freire (1997), **Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação**, APPORT.

Hirsch (E. D.) - E.D. Hirsch é um professor universitário norte-americano que há mais de três décadas se dedica ao ensino da Língua Inglesa e à investigação sobre reforma curricular. Em reacção aos movimentos multiculturalistas de cariz radical e às pressões no sentido de conformar as escolas e o pensamento pedagógico ao “politicamente correcto”, E. D. Hirsch Jr. tem vindo a publicar vários livros onde faz a defesa de um currículo centrista, baseado nas disciplinas académicas tradicionais e no qual 50% dos tempos lectivos são preenchidos com o que chama de “core curriculum”, ou seja, os conhecimentos científicos, tecnológicos, artísticos e literários considerados consensuais. Esse conjunto de conhecimentos agrupa aquilo que de melhor foi sendo culturalmente construído pelas gerações que nos precederam em todos os domínios do saber. Por outras palavras, constitui o cânone ocidental, numa palavra, aquilo que une e cimenta a nossa matriz civilizacional comum. O currículo escolar centrista é aquele que acentua a matriz civilizacional comum, considerando que cabe à escola conservar e transmitir aquilo que de melhor a nossa civilização construiu. Nesse sentido, Hirsch manifesta-se como um destacado opositor aos movimentos e autores que procuram substituir os clássicos por autores contemporâneos de valia ainda discutível ou por autores menores cujas obras representam interesses e pontos de vista marginais. O pensamento educacional de Hirsch insere-se no movimento de regresso aos clássicos e de defesa dos cânones da civilização ocidental. Com os direitos de autor dos seus livros, nomeadamente os “best-sellers” **Cultural Literacy** e **The Schools We Deserve And Why We Don't Get Them**, criou a **Core Knowledge Foundation**, uma organização de apoio à reforma curricular inspirada no pensamento de E. D. Hirsch, a partir da qual tem feito a coordenação do trabalho pedagógico desenvolvido nas mais de 300 escolas que levam à prática o modelo centrista.

A **Core Knowledge Foundation**, um centro de investigação e difusão da reforma curricular proposta por E. D. Hirsch Jr., com sede em 2012-B Morton Drive, Charlottesville, Virginia, aconselha os professores interessados em levar à prática o modelo curricular centrista, a lerem e estudarem com atenção a **Core Knowledge Sequence**, constituída por listas de conteúdos sobre as disciplinas básicas dos seis primeiros anos de escolaridade. O livro **A School's Guide to Core Knowledge: Ideas for Implementation** constitui um bom guia para começar a mudar o currículo escolar. A **Core Knowledge Foundation** funciona como uma rede de comunicações entre os professores e as escolas, colocando ao dispor dos professores materiais curriculares e planificações de unidades didácticas.

Ver Modelo Centrista e Currículo Nacional.

Ideologia escolar elitista - Segundo esta ideologia, o máximo que cada aluno deve receber da educação depende da sua capacidade para contribuir para o desenvolvimento da economia. Factores como a inteligência e o grau de educabilidade são determinados pela hereditariedade. Admite-se a existência de diferenças cognitivas profundas e a necessidade de várias vias escolares, consoante a capacidade dos alunos. Para os alunos mais inteligentes, opta-se pela via mais nobre, centrada nas disciplinas académicas tradicionais. Para os outros, opta-se pela via técnica e profissional, capaz de preparar os alunos menos dotados intelectualmente para o exercício de uma profissão intermédia.

Ideologia escolar igualitária - Esta ideologia defende que todos os alunos devem não só ter acesso à educação, mas também ao sucesso escolar. Nega a importância dos factores como inteligência, esforço e grau de educabilidade e considera que a escola tem de adaptar-se às diferenças cognitivas e culturais dos alunos, de forma a que todos possam atingir resultados escolares semelhantes.

Igualdade de oportunidades educacionais - Termo que designa a adopção de um conjunto de medidas de carácter pedagógico e social cujo fim é oferecer a todas as crianças as mesmas condições de ensino e as mesmas possibilidades de sucesso. Nas últimas décadas, tem havido um esforço grande, em Portugal, para assegurar a igualdade de oportunidades: criação e expansão da educação pré-escolar, expansão da oferta de escolas básicas, secundárias e superiores, investimentos acrescidos em equipamentos escolares, criação de um sistema de formação contínua de professores e apoios pedagógicos acrescidos.

Illich (Ivan) - Nasceu em Viena, em 1926, e escreveu um conjunto de textos e de panfletos contra a sociedade moderna e a escola de massas, considerando uma e outra alienantes e desumanas. Considerava que a escola enquanto instituição estava condenada a desaparecer. Preconizou a substituição da escola por redes informais de aprendizagem, constituídos por centros de documentação com o recurso a animadores educativos. De uma certa forma, a “Internet” e a “world Wide Web” acabaram por preencher essa função. No entanto, ao contrário do que Illich profetizava a escola de massas não só não desapareceu como tem vindo a conhecer uma enorme difusão em todo o Mundo.

Imitação - Termo que designa a reprodução de um comportamento e um processo de aprendizagem que se baseia na observação e reprodução de um modelo. Diz-se que estamos perante uma aprendizagem por imitação quando há semelhança entre o comportamento do modelo e o do sujeito. A imitação ocupa um lugar importante na teoria da aprendizagem de A. Bandura.

Ver Aprendizagem Social.

Inato - Expressão que etimologicamente significa aquilo que possuímos desde o nascimento, por oposição ao adquirido. Os filósofos que defendem o inatismo aceitam a existência de uma natureza humana. O inato pode servir para caracterizar um instinto ou capacidade que pertence à natureza humana. Para alguns autores os dons são inatos, embora possam ser melhorados através da educação.

Ver Teoria Maturacionista.

Indicadores da educação - A análise e avaliação das organizações escolares e das políticas educativas recorrem à informação estatística, tendo em consideração um conjunto de características consideradas significativas para medir o impacto da educação. Ultimamente, tem-se procurado novas medidas do desempenho global nas suas diferentes dimensões, à agregação de dados e à construção de um quadro conceptual que permita estabelecer relações e explicar certos comportamentos das organizações escolares. A selecção de indicadores internacionais de educação tem acentuado três dimensões: os contextos demográfico, económico e social dos sistemas educativos; as características dos sistemas; os resultados do ensino. Por outro lado, há indicadores referentes aos recursos humanos, aos meios materiais, ao desempenho dos alunos e ao funcionamento da escola. Os estudos sobre a eficácia das escolas têm mostrado que existe um conjunto de factores do funcionamento das escolas que se associam à aprendizagem dos alunos. Por outro lado, estes factores apresentam-se como maleáveis, ou seja, são passíveis de melhoria. Os factores de eficácia são os seguintes: liderança profissional da escola, consistente, com uma missão clara e orientada para objectivos precisos; visão e objectivos partilhados por todos os intervenientes no processo educativo; um contexto de aprendizagem caracterizado pela disciplina, tranquilidade e segurança; concentração nas tarefas de ensino e aprendizagem, com optimização do tempo dedicado às aprendizagens, ênfase no trabalho académico e no sucesso escolar; ensino com objectivos, com uma planificação rigorosa e um ensino estruturado; expectativas elevadas; uso do reforço positivo, com feedback imediato e sistemático e regras claras para todos; monitorização do progresso, com avaliações frequentes dos alunos e da escola; deveres e responsabilidades dos alunos, com atribuição de cargos e responsabilidades; relação escola-família, com acompanhamento pelos pais das aprendizagens dos filhos. Estes indicadores de educação andam associados ao aproveitamento escolar dos alunos e, como tal, não podem deixar de ser equacionados nos processos de avaliação das escolas.

Ver *Excelência na Educação*.

Inquérito - Procedimento de recolha de dados que visa obter informação que possa ser analisada de forma a estabelecer comparações. Nos inquéritos, devem fazer-se as mesmas perguntas aos indivíduos da amostra e, tanto quanto possível, nas mesmas circunstâncias. No inquérito, podemos englobar as seguintes formas de recolha de dados: a entrevista, o questionário e a sondagem de opinião.

Inteligência emocional - Designa a capacidade para avaliar o significado emocional das situações e dos problemas. Este conceito foi desenvolvido pelo neurocientista luso-americano António Damásio, a partir dos seus estudos sobre a importância das emoções nas tomadas de decisão adaptativas.

Interesse - Termo que designa a disposição ou tendência, surgida a partir de uma determinada vivência, para orientar a actividade do indivíduo.

Interdisciplinaridade - Termo que designa a convergência de vários ramos do saber com o fim de proceder ao estudo de uma problema. A interdisciplinaridade é hoje uma característica central na pesquisa científica. Com o desenvolvimento e expansão dos modelos de ensino construtivistas, a interdisciplinaridade passou a fazer parte do discurso pedagógico dos professores. Considera-se que a estruturação do currículo em disciplinas deve dar lugar a um currículo centrado nos problemas e nos projectos.

Ver *Modelo Interactivo*.

Investigação-acção - Expressão que designa uma tipologia de investigação realizada in loco, com vista a conhecer um problema concreto localizado numa situação imediata. O processo é controlado passo a passo, durante períodos de tempo variáveis, através de diversos instrumentos como questionários, entrevistas e registo de observações. O objectivo é que os resultados do estudo possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos e mudanças, de modo a melhorar a organização.

Ver Estudo de Caso.

Investigação documental - Refere-se à recolha de informações orais, escritas ou iconográficas, de forma a permitir a organização de sínteses sobre um determinado assunto. É um tipo de investigação muito usado na história e filosofia da educação e na pedagogia comparada.

Investigação etnográfica - Designa uma tipologia de investigação que foi originalmente concebida pelos antropólogos e que pretende estudar em profundidade um determinado aspecto de uma sociedade ou comunidade. Esta tipologia é muito usada em estudos educacionais, nomeadamente, quando se pretende investigar as interações num determinado grupo de estudantes. A recolha de dados faz-se sobretudo com o recurso à observação participante, a qual leva os investigadores a partilhar as mesmas experiências dos indivíduos que constituem o objecto de estudo.

Investigação participativa – É um processo integrador que compreende três componentes: a investigação, a educação e a acção. Esta modalidade de investigação visa a produção de conhecimentos e o desenvolvimento de acções com utilidade directa para as pessoas que são objecto e sujeito da investigação. O objectivo principal é tornar os grupos e as comunidades desfavorecidas mais conscientes da sua situação de opressão e mais capazes de lutarem pela sua emancipação. Em simultâneo, pretende desenvolver, nos sujeitos, capacidades de reflexão e de espírito crítico. Nesta modalidade de investigação, não há uma separação entre investigadores e investigados, uma vez que, uns e outros, colaboram na recolha de dados, na análise dos dados e na elaboração das conclusões. As características principais da investigação participativa são: o investigador revela um elevado nível de integração com a comunidade que constitui o objecto do estudo; o trabalho de investigação desenvolve-se em torno de um problema, cuja resolução vai ajudar a comunidade; é um processo educativo, tanto para o investigador como para a comunidade; o investigador é cúmplice dos anseios e das lutas dos grupos que constituem a comunidade. A investigação participativa compreende as seguintes fases: identificação de um problema; inventariação dos recursos e planeamento da acção; utilização dos resultados e concretização das acções previstas; reavaliação e reflexão. As principais influências teóricas da investigação participativa são: o materialismo dialéctico e histórico; a teoria desenvolvida por António Gramsci sobre o papel do intelectual orgânico no desenvolvimento das lutas dos grupos sem poder; a pedagogia crítica e a teoria social crítica de influência neo-marxista.

A investigação participativa não obedece aos requisitos considerados necessários à investigação científica, nomeadamente a objectividade, a imparcialidade e o controlo rigoroso dos factores de validade interna e externa. Apesar de haver muitas dúvidas sobre se a investigação participativa pode aspirar ao estatuto de investigação científica, ela pode ser um importante instrumento de desenvolvimento das comunidades desfavorecidas.

João Bosco – Pedagogo italiano, nascido em Becchi, em 16 de Agosto de 1815, oriundo de uma família de camponeses humildes. Aos dois anos de idade ficou órfão de pai, o que o obrigou a uma infância e adolescência carregadas de dificuldades. Aos 26 anos de idade, foi ordenado padre, logo após ter terminado os estudos eclesiásticos. Exerceu o sacerdócio em Turim, onde se dedicará à assistência e educação dos rapazes pobres da cidade. Os primeiros centros criados por João Bosco foram os “oratórios festivos”, que funcionavam como locais de encontro para rapazes sem abrigo. A partir desses centros, Dom Bosco criou a “Obra dos Oratórios” que funcionava como internato para rapazes sem família e onde lhes eram ensinadas as primeiras letras e lhes era proporcionada a aprendizagem de um ofício. Em 18 de Dezembro de 1859, Dom Bosco consegue ver reconhecida a “Congregação Salesiana” e, em 5 de Agosto de 1872, assiste à fundação do Instituto das Filhas de Maria Auxiliadora, especialmente dedicado à protecção e educação de raparigas carentes dos devidos apoios familiares. Em 1875, Dom Bosco obteve autorização para expandir a “Congregação Salesiana” na América do Sul, dando-se início à difusão mundial da sua obra pedagógica. Dom Bosco morreu em 1888, com a idade de 73 anos.

A pedagogia de Dom Bosco opunha o sistema preventivo ao sistema repressivo, tão em voga na sua época, mostrando uma clara preferência pelo primeiro. Afecto, liderança espiritual e comprometimento constituem o cerne da pedagogia de João Bosco. Face aos erros e à indisciplina dos alunos, Dom Bosco exigia dos professores bondade, persuasão e afecto. Razão, religião e amabilidade constituem a trilogia que explica a permanência do legado do pedagogo cristão italiano. Humanismo cristão, personalismo e respeito pela individualidade da pessoa, apreço pelo trabalho e gosto pela comunhão dos valores cristãos tais são, ainda hoje, os princípios orientadores dos colégios inspirados na pedagogia de João Bosco. Alegria, familiaridade e assistência formam, igualmente, outra trilogia presente nos meios educativos utilizados. Dom Bosco considerava que a educação era coisa do coração e, por isso, a linguagem do coração devia ter preferência face à linguagem do intelecto.

Juízo moral - Designa todas as formulações emitidas por um sujeito com carácter de obrigação. O juízo moral costuma surgir associado às afirmações sobre questões de natureza do dever ser. Kohlberg concebeu uma teoria dos estádios do desenvolvimento moral com base na complexidade e adequação dos juízos morais emitidos pelos sujeitos quando confrontados perante dilemas morais.

Ver Kohlberg.

Jung (Carl Gustav) - Nasceu em 1875, na Suíça e morreu em 1961. Fez o curso de medicina e pós-graduações em psiquiatria. Encontrou-se com Freud em 1906, mas desenvolveu uma concepção diferente de psicanálise. Jung opunha-se à explicação sexual das neuroses. Muito interessado pelo estudo das religiões - Jung era filho de um pastor protestante - procurou conciliar a psicanálise com a mitologia, o cultismo e as filosofias orientais. Trabalhou em Zurique durante muitos anos, tendo aí fundado um instituto psicanalítico com o seu nome. Principais obras: **Problèmes de l'Âme Moderne** (Paris, Buchet-Chastel, 1961); **Psychologie de l'Éducation** (Paris, Buchet-Chastel, 1963); **Types Psychologiques** (Genève, Librairie de L'Université, 1950); **Psychologie de l'Inconscient** (Paris, Buchet-Chastel, 1963); **Ma Vie** (Paris, Gallimard, 1966).

Kant (Emmanuel) - Immanuel Kant nasceu em 1724, na cidade de Konisberg, onde estudou e foi professor, tendo aí residido toda a sua vida. O seu pai era um modesto artesão correio e a sua mãe era uma pessoa muito influenciada pelo pietismo. De 1732 a 1740, frequentou o “Collegium Fredericianum”, onde obteve uma formação clássica e pietista, reforçando aí o pietismo que recebeu por parte da educação materna. De seguida, entra como aluno na Universidade de Konisberg, onde mais tarde se tornará professor. Durante os seus primeiros anos de Universidade, interessou-se, sobretudo, pelos estudos das Ciências da Natureza e pela mecânica newtoniana. Antes de obter o seu diploma universitário, em 1755, trabalhou alguns anos como preceptor. Só em 1770, viria a obter o lugar de professor titular na Universidade onde foi aluno.

Kant era justamente conhecido na cidade como uma pessoa de bem, que cultivava as virtudes da prudência, da moderação, do rigor moral e do cumprimento do dever. A sua educação no “Collegium Fredericianum” e a influência pietista por parte da mãe foram grandemente responsáveis pelo rigorismo moral de Kant. A sua extensa e diversificada obra tem muito a ver com o seu carácter. Kant nunca chegou a casar e dedicou toda a sua vida ao ensino da Filosofia e à escrita da sua obra.

A vida de Kant confunde-se com a sua obra, sendo possível dividir, um e outra, em três períodos: de 1724 a 1755, foi a época dos estudos e dos primeiros ensaios sobre Ciências da Natureza; de 1755 a 1770, corresponde à época dos ensaios antecríticos e ao período como professor não titular; de 1770 a 1797, período dos ensaios críticos e da carreira como professor titular. O último período foi o mais fecundo em termos filosóficos. Datam desse período as suas obras capitais: **Crítica da Razão Pura** (1781); **Estabelecimento da Metafísica dos Costumes** (1785); **Crítica da Razão Prática** (1788); **Crítica da Faculdade de Julgar** (1790); **Da Paz Perpétua** (1795). Kant conheceu, em vida, grande popularidade nos meios académicos, não só na Alemanha, mas também, na Suíça, Países Baixos, Grã-Bretanha e França. Da parte do Governo, obteve respeito e consideração. Apesar de Kant ser um admirador dos ideais racionalistas e iluministas da Revolução Francesa, soube criticar os excessos revolucionários. Por formação e por carácter, Kant soube critica com prudência e moderação as instituições políticas do seu tempo, nunca se deixando envolver em polémicas apaixonadas ou cruzadas políticas. Só uma vez se sentiu pressionado na exposição das suas doutrinas. Foi apenas na ocasião em que escreveu sobre religião, numa série de quatro artigos publicados na Revista Mensal de Berlim, reunidos mais tarde sob o título de **A Religião nos Limites da Mera Razão** (1793). Quando se preparava para publicar um desses artigos, Kant recebeu uma carta do Governo prussiano a pedir-lhe explicações e a ordenar-lhe que evitasse, no futuro, escrever sobre religião. Kant comprometeu-se, por escrito, a nunca mais escrever sobre religião, assumindo-se como súbdito fiel de Sua Majestade Real. Kant levou uma vida tranquila, inteiramente dedicada ao ensino e à escrita. Até ao fim, acreditou no poder da razão, no respeito das leis justas, na autonomia da escolha moral e no papel civilizacional da educação. Kant deixou a Universidade, em 1797, devido a problemas de saúde. Continuou a escrever até morrer, em 1804. Embora, o seu último ano de vida tenha sido marcado por uma decadência física muito grande, Kant encarou a doença e a morte com tranquilidade e resignação.

As obras principais de Kant foram: **Crítica da Razão Pura** (1781); **Fundamentos da Metafísica dos Costumes** (1785); **Crítica da Razão Prática** (1788); **Crítica da Faculdade de Julgar** (1790); **Prolegómenos a Toda a Metafísica Futura que Poderá Apresentar-se como Ciência** (1783).

A obra *Dissertação sobre os Primeiros Princípios do Conhecimento Metafísico* foi escrita com a finalidade de poder exercer o lugar de professor livre da Universidade de Konisberg, onde ensinou Matemática, Física, Lógica Moral e Filosofia. Com a apresentação da dissertação **A Forma e os Princípios do Mundo Sensível e do Mundo Inteligível**, Kant passa a professor titular da mesma Universidade, ensinando a partir daí apenas Lógica e Metafísica.

As publicações anteriores a 1770 abordam matérias que ultrapassam os limites da Filosofia, já que Kant foi obrigado até essa data a leccionar uma enorme quantidade de disciplinas e assuntos. Nos últimos anos da sua vida, escreveu, ainda, **A Religião nos Limites da Simples Razão** (1793), o **Conflito das Faculdades** (1798) e os **Primeiros Princípios Metafísicos das Ciências da Natureza**. Kant morre em 1804, sete anos depois de deixar o ensino. Kant não escreveu apenas sobre Filosofia. Muitas obras escritas antes de Kant passar a professor titular de Filosofia (1770) tratam de questões relacionadas com as Ciências da Natureza: **A Terra Sofreu Algumas Modificações no Seu Movimento de Rotação desde a Origem** (1754); **A Terra Envelhece? Pesquisa Feita do Ponto de Vista Físico** (1754); **História Universal da Natureza e Teoria do Céu, onde se Trata do Sistema e da Origem Mecânica do Universo segundo os Princípios de Newton** (1755); **Resumo das Meditações sobre o Fogo** (1755); **Sobre os Terramotos de 1755 em Quito e Lisboa** (1755); **Monadologia Física** (1756); **Sobre a Teoria dos Ventos** (1756); **Do Fundamento da Diferença das Regiões no Espaço** (1768). Ao longo da sua vida, escreveu esporadicamente sobre Religião, Direito e Política: **O único Fundamento Possível de uma Demonstração da Existência de Deus** (1763); **Do Emprego dos Princípios Teológicos em Filosofia** (1788); **Da Paz Perpétua** (1795); **Princípios Metafísicos da Teoria do Direito** (1797).

Kohlberg (Lawrence) - Lawrence Kohlberg doutorou-se em Psicologia na Universidade de Chicago, em 1958, com uma Tese de Doutoramento sobre o Raciocínio Moral em Rapazes Adolescentes. Antes de se doutorar, Kohlberg ofereceu-se como voluntário para integrar a tripulação de um navio mercante norte-americano que conduziu ao novo Estado de Israel dezenas de judeus, recém-libertados dos campos de concentração nazis. A experiência na construção do novo Estado de Israel e o contacto com os campos de extermínio nazis seriam acontecimentos marcantes na sua vida. De origem judaica, Kohlberg aderiu, bastante cedo, a uma ética humanista, de influência kantiana. Na psicologia, a sua maior influência foi a obra de Piaget, em particular, o livro **Le Jugement Morale Chez les Enfants**, que leu enquanto estudante universitário. Professor de Psicologia do Desenvolvimento na Graduate School of Education da Harvard University, Kohlberg fundou e dirigiu, durante vários anos, o Center for Moral Education. Morreu em 1987.

Lawrence Kohlberg dedicou toda a sua vida adulta ao estudo do desenvolvimento moral. Grande parte dos seus estudos foram publicados inicialmente em revistas científicas e, mais tarde, foram reunidos em dois volumes, de cerca de 500 páginas cada, publicados, em 1981 e 1983, na Harper and Row, com o título de **Essays on Moral Development I e II- The Philosophy of Moral Development and The Psychology of Moral Development**. Dos seus inúmeros artigos publicados em revistas, é possível destacar os seguintes: “The Child as Moral Philosopher”, **Psychology Today**, Setembro de 1968, 25-30; “Moral Education and the New Social Studies”, **Social Education**, XXXVII, 5, 1973, 369-75; “Moral Education in the Schools: A Developmental View”, **School Review**, LXXIV, 1, 1996, 1-29. Muitos dos seus estudos foram publicados em obras colectivas, tais como: “The Moral Atmosphere of the

Schools”, in **Readings in Moral Education**, ed. Peter Scharf, Winston Press 1978; “Educating for a Just Society: An Updated and Revised Statement”, in **Moral Development, Moral Education and Kohlberg**, ed. Brenda Munsey, Religious Education Press 1980; “Revisions in the Theory and Practice of Moral Development”, in **New Directions for Child Development: Moral Education**, nº 2, ed. William Damon, Jossey Bass, 1978; “The relationship of Moral Education to the Broader Field of Value Education”, in **Values Education: Theories, Practice, Problems, Prospects**, ed. J. Meyer, B. Burnham e J. Cholvat, Wilfid Laurier University Press, 1975. Em Portugal, a teoria de Kohlberg tem conhecido um interesse crescente nos meios académicos. Orlando Lourenço, professor de Psicologia do Desenvolvimento na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Júlia Oliveira-Formosinho, docente de Educação de Infância no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho têm sido os autores portugueses que mais têm publicado sobre Desenvolvimento e Educação Moral, no quadro da teoria de Kohlberg. Das suas inúmeras obras, destaco as seguintes: Orlando Lourenço. **Psicologia do desenvolvimento Moral - Teoria, Dados e Implicações**. Livraria Almedina. 1992; Orlando Lourenço. **Educar Hoje Crianças para o Amanhã**. Porto Editora. 1996; Orlando Lourenço, **Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, Dados e Implicações**, Livraria Almedina; Júlia Oliveira-Formosinho e outros. **Educação Pré-escolar - A Construção Social da Moralidade**. Texto Editora. 1996; Júlia Oliveira Formosinho e outros. **Modelos de Educação de Infância**. Porto Editora. 1996. A teoria de Kohlberg tem sido usada como enquadramento teórico, em várias Teses de Mestrado e de Doutoramento, apresentadas em Universidades portuguesas, nas últimas duas décadas. A Tese de Doutoramento de Orlando Lourenço foi, a esse nível um trabalho pioneiro: Orlando Lourenço (1988). **Altruísmo: Generosidade ou Inteligência Sócio-cognitiva?** Lisboa. INIC. Este autor tem vindo a publicar uma obra vasta e inovadora que pretende constituir-se como um desenvolvimento da teoria de Kohlberg. Uma grande parte dos seus estudos estão publicados nas revistas **Análise Psicológica**, **Cadernos de Consulta Psicológica**, **Psychologica** e **Revista Portuguesa de Educação**.

Ver Comunidade Justa e Ética da Justiça.

Lewin (Kurt) - Psicólogo, nascido na Alemanha, em 1890, obrigado a emigrar para os EUA, nos anos 30, em virtude da perseguição que foi alvo com a subida do partido nazi ao poder. Influenciado pela teoria gestaltista, procurou desenvolver estudos explicativos do comportamento humano, tendo formulado a teoria de campo que se pode resumir da seguinte forma: o comportamento é uma função do campo que existe no momento em que aquele ocorre, tendo em consideração a defesa do espaço vital do sujeito. Kurt Lewin é particularmente conhecido pelos estudos que desenvolveu sobre a dinâmica do grupo e os diferentes tipos de liderança. Da sua obra, destaque para: **A Teoria Dinâmica da Personalidade** (1935) e **Resolução de Conflitos Sociais** (1948). Lewin morreu em 1947.

Ver Liderança e Dinâmica de Grupos.

Liderança - Kurt Lewin identificou três estilos de liderança: autoritária, no qual só o líder toma as decisões que dizem respeito ao grupo; democrático, no qual todas as decisões são tomadas após discussão e consulta; “laissez-faire”, no qual o líder não intervém e apenas fornece informações quando solicitado. Podemos, também, identificar outros dois estilos de liderança: a liderança orientada para a tarefa, na qual o líder procura fazer cumprir os objectivos comuns e a liderança orientada para as

relações, na qual se dá mais importância às emoções, aos afectos e ao bem estar do grupo.

Ver *Lewin*.

Liga Internacional Para A Educação Nova - Realizou o seu primeiro congresso em 1921, em Calais, tendo adoptado os sete princípios da educação nova retocados a partir dos 30 princípios para as escolas novas desenvolvidos por Adolphe Ferrière, o fundador do Bureau Internationale des Écoles Nouvelles (1899). A Liga Internacional Para a Educação Nova influenciaria bastante um dos nossos maiores pedagogos do século XX, António Faria de Vasconcelos. Principais princípios da educação nova: o fim essencial de toda a educação é preparar a criança para realizar uma vida espiritual; a educação deve respeitar a individualidade da criança; o ensino deve respeitar os interesses da criança; cada idade tem o seu carácter próprio e, por isso, é necessário que a disciplina seja organizada pelas próprias crianças com a colaboração dos professores; a competição deve dar lugar à cooperação; a defesa da coeducação; defesa de uma educação para a cidadania.

Ver *Modelo da Escola Moderna*.

Lima (Adolfo) - Professor de metodologia e director da Escola Normal Primária de Lisboa, criou a primeira escola-Oficina nº 1 e dirigiu a Enciclopédia Pedagógica Progredior. Nasceu em Lisboa em 1874 e faleceu em 1943. Principais obras: **Educação e Ensino, Educação Integral** (1914); **Pedagogia Sociológica** (1930).

Limiar de mestria - Designa o nível mínimo de sucesso de uma “performance”. Em pedagogia, significa o domínio dos objectivos considerados mínimos para que o aluno possa prosseguir para uma nova unidade de ensino e aprendizagem. O conceito surge intimamente ligado ao modelo de ensino para a mestria desenvolvido por B.S. Bloom nos anos 60.

Ver *Modelo da Escola Moderna*.

Literacia - Conceito que constitui uma tradução para português do vocábulo “literacy” e que significa a competência para ler e compreender textos em língua portuguesa de tal forma que essa compreensão possibilite ao leitor a resolução dos problemas da vida quotidiana e o cumprimento consciente dos deveres de cidadania.

Literacia cultural - Conceito divulgado por Allan Bloom, graças ao livro **The Closing of the American Mind** e que defende a criação de programas educativos centrados no cânone ocidental, expresso através das obras dos clássicos.

Literacia multicultural - Conceito criado por James Banks, em 1989, como contraponto ao conceito de literacia cultural e que defende um currículo pluricultural e pluri-étnico.

Livre escolha das escolas - Conceito que significa a possibilidade de opção concedida aos pais dos alunos face ao universo das escolas existentes na vizinhança das suas residências. Há, basicamente, dois tipos de livre escolha das escolas: a opção na escolha de escolas do sistema público ou a opção na escolha de escolas quer do sistema público quer do sistema particular. Neste último caso, os pais dos alunos que optam pela

frequência de um estabelecimento de ensino particular pagam uma mensalidade que não pode exceder a diferença entre o custo médio do aluno na escola pública e o custo do aluno na escola particular. Esta modalidade surge associada à existência do cheque-educação que se traduz pelo financiamento estatal dos alunos que optam pela frequência dos estabelecimentos de ensino particulares. Alguns autores consideram que a melhor forma de produzir e generalizar a inovação educativa é através da concessão do poder de escolha aos utentes do sistema educativo, tal como acontece em qualquer outra actividade produtiva. A liberdade de escolha cria mecanismos de pressão de baixo para cima que conduzem à inovação, à mudança, à melhoria dos serviços e à adequação dos programas educativos face às necessidades dos alunos e das famílias. Por outro lado, essa liberdade de escolha introduz mecanismos de competição entre as escolas, uma vez que estas se confrontam com a finalidade de atraírem alunos, tendo em conta que a possibilidade de opção pode conduzir ao abandono das escolas ineficazes e sem qualidade e, em última instância, ao seu fecho por falta de utentes interessados no seu programa educativo. Os autores que defendem esta abordagem criticam o facto de o sistema público de educação constituir, no limiar do século XXI, o último monopólio estatal, considerando que o carácter monopolista do sistema público de educação impede a sua renovação e é prejudicial a qualquer tentativa duradoura de melhoria da qualidade dos serviços educativos. Nesta perspectiva, o facto de as escolas públicas não recearem o seu fecho, ainda que ofereçam um programa educativo de má qualidade - ao contrário do que acontece com todas as outras organizações da sociedade civil - torna-as menos respondentes às necessidades dos utentes, havendo grande probabilidade de ser tornarem organizações ao serviço das burocracias centrais, regionais e locais e dos funcionários que as habitam. Há outros autores que acusam a livre escolha das escolas como uma forma de privatização da educação e, como tal, chamam a atenção para o perigo do aumento das desigualdades de oportunidades educacionais que ela encerra.

Ver Envolvimento dos Pais e Escolas Difíceis de Alcançar.

Locke (John) - Nasceu em Somerset, em 1632, no seio de uma família afluente e puritana. Fez os seus estudos na escola de Westminster e na Universidade de Oxford. Esteve quase a dedicar-se à vida religiosa, mas seduzido pela investigação experimental em física e química, resolver fazer estudos de medicina, primeiro em Oxford e, depois, na Universidade de Montpellier. Terminados os estudos, tornou-se secretário particular de Lord Ashley que o introduziu nos círculos políticos de então. Com ele, conheceria o exílio na Holanda. O regresso à Inglaterra ocorreria após a Revolução de 1688. Regressado ao seu país de origem, dedicou-se à filosofia. A morte iria surpreendê-lo, em 1707, aos 75 anos de idade. Principais obras: **A Letter Concerning Toleration** (1689); **A Second Letter Concerning Toleration** (1690); **Two Treatises on Civil Government** (1693); **Essay Concerning Human Understanding** (1693); **A Third Letter Concerning Toleration** (1693); **Thoughts on Education** (1693). A influência do pensamento de John Locke no desenvolvimento das teorias comportamentalistas explica-se pela fundamentação filosófica que lhes concedeu, graças à sua teoria da tábua rasa. A ideia de que a mente da criança aceita praticamente tudo aquilo que o ambiente lhe faculta e a importância dada aos estímulos no processo de aprendizagem têm em John Locke uma parte da sua fundamentação filosófica. À semelhança das teorias comportamentalistas, John Locke defendia que o nosso conhecimento provém dos sentidos. As impressões produzidas em nós pelos objectos exteriores originam os dados simples da percepção, a qual é a forma mais simples do conhecimento. As ideias complexas seriam, desta forma, produto da associação dessas impressões provocadas pelos objectos na mente do sujeito.

Mapas conceptuais - Refere-se a uma técnica utilizada para organizar visualmente o conhecimento, através de diagramas, de modo a que as relações entre termos, conceitos, ideias e teorias possam ser facilmente observadas.

Makarenko (Anton) - Nasceu em 1888 e faleceu em 1939. Foi o pedagogo soviético mais conhecido. Embora tenha começado por ser professor de História, enveredou desde cedo para a reabilitação e readaptação de adolescentes. Em 1920, pouco depois da Revolução de Outubro, fundou, a colónia Máximo Gorki e, em 1931, cria a comuna F. Dzerjinski. Adepto do trabalho colectivo e da educação socialista, Makarenko desenvolveu uma pedagogia assente no trabalho manual, no respeito pela disciplina comunista e pela hierarquia do partido comunista. As colónias fundadas por Anton Makarenko eram simultaneamente escolas e unidades de produção. Os objectivos fundamental eram a inculcação da ideologia comunista e a readaptação de jovens delinquentes à sociedade socialista. Principais obras: **Poemas Pedagógicos** (Edições de Moscovo) e **As Bandeiras nas Torres** (Edições de Moscovo).

Marcuse (Herbert) - Herbert Marcuse nasceu em 1898, em Berlim. Estudou nas Universidades de Berlim e Freiburg. Durante a sua juventude esteve ligado aos movimentos socialistas e operários. Até 1933, trabalhou no Instituto de Investigação Social, na Alemanha. Com a subida dos nazis ao poder, Marcuse emigra para os EUA. Na América, reinicia a sua actividade de professor e escritor no Institute of Social Research da Universidade de Columbia. Nos anos 40, sobretudo durante a segunda guerra mundial, os seus ideais anti-nazis levam-no a colaborar com o Governo norte-americano e, em particular, com agências de informações. A partir de 1950, as suas críticas ao modelo capitalista norte-americano e à sociedade de consumo começam a subir de tom. Ensina sucessivamente nas Universidades de Columbia, Harvard, Brandeis e Califórnia, em San Diego. Nos anos 60, lidera uma corrente de opinião libertária contra o envolvimento norte-americano no Vietname. As suas críticas à opressão das minorias raciais, nos EUA, fazem, de Marcuse um dos líderes mais destacados das lutas estudantis, nos EUA e na Europa. Os seus livros são traduzidos e lidos em todos os países ocidentais e fazem de Marcuse uma das personalidades mais populares nas correntes esquerdistas e libertárias dos anos 60 e 70. Deixou uma obra importante, no domínio da política, da sociologia e da filosofia. A sua obra política associa o marxismo e a psicanálise e substitui o operariado pelas minorias étnicas, consideradas por Herbert Marcuse como a nova vanguarda da luta de classes. Os seus livros mais famosos são: **Eros and Civilization** (1955) e **One-Dimensional Man** (1964). Marcuse morre em 1979.

Maslow (Abraham) - Abraham Maslow nasceu em 1908, em Brooklyn, Nova Iorque. Fez os seus estudos no City College de Nova Iorque e na Universidade de Wisconsin. Foi professor na Universidade de Brandeis. Escreveu contra a rigidez do behaviorismo e da psicanálise. Desenvolveu uma teoria da motivação que descreve o processo pelo qual o indivíduo progride das necessidades básicas, tais como, a alimentação e o sexo, para as necessidades mais elevadas, num processo de auto-actualização que permite o desenvolvimento do potencial humano. Dos seu livros, destaque para: **Towards a Psychology of Being** (1962) e **Further Research on Human Nature** (1971).
Ver Modelo Não Directivo.

Meta-aprendizagem - Conceito que designa a capacidade do aluno descobrir os mecanismos necessários à aprendizagem, através de processos de reflexão sobre o como aprender. A meta-aprendizagem está relacionada com a meta-cognição e as possibilidades de clarificação e explicitação dos processos cognitivos associados à aprendizagem.

Método activo - Os métodos activos distinguem-se dos métodos tradicionais de ensino pelo facto de aqueles se centrarem nos interesses dos alunos, tendo em vista o desenvolvimento do seu potencial, a formação livre da sua personalidade e o desenvolvimento de competências meta-cognitivas e de descoberta do saber. Os métodos de ensino activos caracterizam-se por uma maior individualização das tarefas de aprendizagem, valorização do trabalho em pequenos grupos, papel facilitador e orientador do professor e respeito pelo ritmo de cada aluno. Embora seja possível afirmar que Comênio, Montaigne, Rousseau e Tolstoi foram precursores dos métodos activos, a verdade é que a expansão destes métodos coincidiu com o desenvolvimento das teorias maturacionista e cognitivista da aprendizagem, na primeira metade do século XX. Entre os pedagogos do século XX que maior contributo deram para a expansão dos métodos activos, é justo destacar Maria Montessori, na Itália, John Dewey, nos EUA, Decroly, na Bélgica e Freinet, em França.

Método da discussão de dilemas - É um método muito utilizado pelos programas inspirados pela teoria de Lawrence Kohlberg e baseia-se fundamentalmente na ideia de que é possível fazer passar o sujeito para o estágio de desenvolvimento moral imediatamente a seguir ao estágio em que ele se encontra, através da sua exposição a dilemas morais que provoquem a discussão e o conflito cognitivo. As investigações conduzidas por Lawrence Kohlberg e por Mosch Blatt mostraram ser possível a passagem para estágios de juízo moral cada vez mais equilibrados, complexos e integrados. Ou seja, quando expostos a dilemas morais, os sujeitos apresentam raciocínios que podem ser colocados numa escala ascendente por ordem de complexidade e integração, relacionada como desenvolvimento cognitivo. Embora haja uma certa correspondência entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, aquele não é garante deste. Para que essa correspondência exista é necessário que se proceda ao desenvolvimento do raciocínio moral do sujeito, através da sua exposição a dilemas morais e ao contacto com pessoas capazes de produzirem juízos morais num estágio imediatamente a seguir. Alguns autores têm criticado o facto deste método se centrar apenas no desenvolvimento do raciocínio dando pouca atenção ao desenvolvimento do afecto e da sensibilidade e desvalorizando os conteúdos morais, as atitudes e os comportamentos dos alunos. A hipótese colocadas por Kohlberg de que tenderia a haver uma correspondência entre um determinado estágio do juízo moral e uma determinada acção moral nem sempre se verifica. A antiga hipótese racionalista de que “aquele que conhece o bem, fá-lo”, nem sempre tem correspondência com a realidade. Com efeito, parece não haver dúvidas de que a acção moral depende bastante do desenvolvimento da sensibilidade moral e da identificação com bons exemplos e com modelos significativos. Uma segunda crítica filosófica ao método da discussão de dilemas refere-se ao excessivo formalismo e deontologismo da teoria de Kohlberg, herdeiro, neste aspecto, do formalismo de Kant. Ao nível pedagógico, este método tem sido acusado de pouco eficaz no que diz respeito à conduta moral dos alunos, porquanto os seus efeitos na acção moral são relativamente reduzidos. Embora esteja provado que este método desenvolve o raciocínio dos alunos, amplia a sua capacidade de intervenção

nos espaços públicos e expande as competências parlamentares, a verdade é que a sua influência nas outras esferas da moralidade, nomeadamente a conduta, é no mínimo questionável.

Ver *Kohlberg*.

Método da narrativa - Expressão que designa uma metodologia do ensino dos valores que consiste na exposição das crianças às histórias que constituem o reservatório do nosso património moral, de forma a conseguir a sua identificação com modelos, exemplos, apreço pelos símbolos e relação de proximidade com os heróis nacionais. Esta exposição faz-se contando oralmente histórias ou discutindo as histórias após a sua leitura. Este método é o mais antigo que se conhece no ensino dos valores e na educação do carácter. Era usado na Grécia antiga, com os poemas homéricos, foi utilizado na Idade Média, com as lendas de cavalaria, as vidas dos santos e as histórias bíblicas e continua, hoje em dia, a ser muito popular com os contos de fada e as biografias dos grandes homens e das grandes mulheres. Na década de 70, este método foi identificado com uma perspectiva doutrinante de educação. Essa crítica conduziu à sua substituição pelo método da clarificação dos valores e pela defesa do relativismo moral. Por outro lado, a influência da sociologia e da história marxistas conduziram à ausência nos programas de ensino das narrativas e das biografias, consideradas como exemplos de uma história tradicional, factual e biográfica, que se queria fazer substituir por uma história interpretativa, baseada em grandes quadros conceptuais e no estudo das transformações estruturais. Nos anos 80 e 90, assiste-se a um regresso do método da narrativa, considerado essencial para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação moral. Embora alguns autores continuem a considerar que o método da narrativa é doutrinante e conformista, não deixa de ser significativa a enorme adesão das crianças às narrativas tradicionais de fundo moral, as quais constituem um poderoso instrumento de educação da sensibilidade moral, tão necessária para o desenvolvimento do carácter.

Método da problematização - O objectivo deste método é desenvolver o espírito crítico, tido como base da autonomia. Aplicado ao ensino dos valores, consiste no questionar da sua legitimidade ou verdade, colocando lado a lado os vários ângulos e as várias perspectivas do problema. Este método preconiza que para cada objectivo temático se apresentem várias questões e alguns problemas que levem o aluno a confrontar várias perspectivas de solução. Este método é bastante seguido no programa da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico. Parte do pressuposto de que o aluno é o construtor do seu próprio conhecimento, não se questionando se ele está em condições de o poder fazer com autonomia. Na ânsia de acentuar a finalidade autonómica, todos os outros objectivos ficam na sua dependência, sem se questionar verdadeiramente o uso que o aluno pode fazer da sua autonomia. Alguns autores criticam a excessiva problematização deste método, o qual nem sempre cuida de que os alunos tenham tido uma oportunidade prévia de se identificarem com modelos, exemplos, costumes e cultura.

Método do ensino directo dos valores - De uma certa forma é semelhante ao método da educação do carácter. Proposto por Kevin Ryan, no final dos anos 80, este método consiste numa definição clara e rigorosa dos objectivos e dos conteúdos, de forma a proceder a uma transmissão dos mesmos, através de metodologias tradicionais do tipo exposição pelo professor, interrogatório socrático e discussão de livros. Por outro lado, este método faz um claro apelo à experiência, ao exercício e à prática supervisionada. O método do ensino directo dos valores parte do pressuposto de que vale a pena ensinar

um conjunto de valores básicos tradicionais de que são exemplo a honestidade, a temperança, a prudência, a humildade, a modéstia, a caridade, a responsabilidade, o espírito de sacrifício e a compaixão. O contacto com estes valores tradicionais faz-se de muitas maneiras: pela leitura de grandes obras literárias, pelo exemplo dos grandes homens e mulheres e pela exortação.

Ver Modelo de Educação de Carácter.

Método hipotético-dedutivo - Expressão que designa um método de elaboração de hipóteses em que a construção parte de um postulado erigido como modelo de interpretação de um fenómeno. Este modelo gera hipóteses e indicadores para os quais se terão de procurar correspondentes no real.

Método hipotético-indutivo - Expressão que designa um método de elaboração de hipóteses em que a construção parte da observação e o indicador é de natureza empírica. A partir dele, constroem-se novas hipóteses e, assim, o modelo que se submeterá ao teste dos factos.

Método da discussão - Termo usado para descrever uma metodologia que se apoia na troca verbal de ideias e na descoberta através da questionação. O professor assume o papel de moderador, cabendo-lhe orientar a discussão, manter a discussão focada nos tópicos previamente definidos, esclarecer os conceitos que revelem dúvidas e orientando os participantes na procura de conclusões.

Método de ensino - Conjunto articulado e coerente de estratégias e técnicas que permitem dar resposta à questão: como é que a criança e o adolescente aprende? No essencial, podemos dividir 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.

Modelo da clarificação de valores - Expressão que designa uma metodologia de educação moral que recusa a existência de princípios éticos universais e de hierarquias de valores. O professor assume-se como um facilitador do processo de auto clarificação dos valores, evitando a formulação de juízos de valor e pondo em prática um conjunto de estratégias de ensino que ajudam o aluno a tomar consciência dos seus valores, a ser capaz de os publicitar e de agir em conformidade com eles. O modelo foi concebido, nos anos 60, na sequência da publicação do livro de Louis Raths, Merrill Harmin e Sidney Simon, intitulado **Values and Teaching**.

O modelo foi criado, nos anos 60, por Raths, Harmin e Simon e surge influenciado quer pelas teorias psicanalíticas quer pelas teorias personalistas, libertárias e não directivas, em voga no final da segunda guerra mundial. O modelo visa os seguintes objectivos: encorajar as crianças a fazerem mais escolhas e a fazê-las livremente; ajudá-las a descobrir alternativas quando confrontadas com escolhas; ajudar as crianças a pesar as alternativas reflectindo nas consequências de cada uma; encorajar as crianças a considerarem aquilo que apreciam e acarinhos; dar-lhes oportunidades para afirmarem as suas escolhas; encorajá-las a actuarem, comportarem-se e viverem de acordo com as suas escolhas; ajudá-las a tomarem consciência dos comportamentos

repetidos sistematicamente na sua vida. A finalidade é ajudar as crianças a clarificarem, por si próprias, aquilo a que dão valor. O professor não impõem qualquer conjunto de valores, evita dar a conhecer os seus próprios valores, recusa-se a assumir-se como um modelo ou como um adulto e apresenta-se apenas como um facilitador no processo de escolha individual. Um facilitador que ouve os outros, que se limita a perguntar sem fazer juízos de valor acerca das respostas ou dos comentários dos alunos e que procura que o outro se aceite a si próprio e garanta a sua auto-estima. À aceitação do outro tal como ele é, deve seguir-se a fase da reflexão conjunta na procura de escolhas mais ponderadas que conduzam o aluno ao auto-esclarecimento. Raths, Harmin e Simon definiram sete critérios a usar no processo de clarificação de valores: escolha livre; escolha de entre alternativas; escolha feita depois da consideração ponderada das consequências de cada alternativa; ser capaz de ser elogiado e aplaudido; ser capaz de fazer e manter afirmações em público; manifestar-se no nosso viver e comportamento, ser frequente e repetir-se ao longo do tempo. A metodologia preconizada inclui pequenos exercícios de fácil aplicação em qualquer sala de aula: coisas de que gosto de fazer; folhas de valores; incidentes; colocação por ordem; telegramas com recomendações; brasões de armas; jogos de papéis.

No exercício “coisas de que gosto de fazer”, o professor pede aos alunos que escrevam vinte coisas que gostem de fazer na vida. De seguida, pede-se aos alunos que codifiquem as respostas, colocando um R à frente de cada item que envolva risco ou um P à frente dos itens que os pais não aprovam. Feitas as codificações, o professor diz para os alunos: “complete cada uma das frases seguinte: eu aprendi que...eu fiquei surpreendido de....eu fiquei desapontado porque...eu fiquei satisfeito porque...eu compreendi que...”

As folhas de valores são respostas a questões colocadas ao grupo. Exemplos de perguntas: como se manifesta a amizade? Como escolhes os teus amigos? Quais as qualidades que mais valorizas nos amigos? Devemos dizer sempre a verdade? Há algumas situações em que seja preferível ocultar a verdade?

Os incidentes são relatos de acontecimentos ocorridos na escola. Exemplos: um aluno foi apanhado a roubar. O que deverá fazer o colega que presenciou o roubo? O teu amigo pediu-te para o deixares copiar num teste. O que é que deves fazer?

No exercício “colocação por ordem”, o professor pede aos alunos que hierarquizem as suas preferências de entre um conjunto de prioridades. Exemplos: compaixão, coragem, lucro pessoa, justiça, competição e caridade. De seguida, os alunos são convidados a justificarem as suas preferências.

Nos telegramas, o aluno envia uma mensagem que começa com a frase “eu recomendo-te que...” cada aluno é convidado a enviar recomendações aos seus amigos. De seguida, as recomendações são discutidas em conjunto. Os nomes das pessoas são, regra geral, ser mantidos em segredo, para que a autenticidade seja maior.

O exercício do brasão é simples. cada aluno desenha o seu brasão com seis secções. As primeiras cinco secções incluem desenhos e a sexta apenas palavras. Cada aluno desenha duas figuras, uma sobre algo que é bom e outra sobre algo em que o aluno é bom e outra sobre algo em que o aluno se quer tornar bom. De seguida, cada aluno faz um desenho sobre um valor do qual não abdica. Depois, desenha uma figura com um valor muito grato à sua família, após o que desenha algo que mostre o seu empenhamento na obtenção do êxito. Por último, cada aluno desenha algo que mostra um valor que deseja possa ser seguido por todas as pessoas. Na sexta secção, cada aluno escreve quatro palavras que gostaria que os colegas dissessem dele na sua ausência.

O modelo da clarificação de valores recusa todas as metodologias de transmissão de valores que 1) impeçam a livre escolha; 2) não concedam mais do que uma alternativa; 3) não fomentem a reflexão livre; 4) induzam o aluno a sentir vergonha de um sentimento ou de um valor; 5) impeçam os alunos de experimentarem, no dia a dia, esse valor, incorporando-o nos seus comportamento diários.

A sequência básica do processo de clarificação de valores é a seguinte:

Começa-se por focar a atenção do aluno numa questão da vida real. O professor pode chamar a atenção para um incidente ocorrido na sala de aula ou para um acontecimento noticiado pelos “media”. De seguida, o professor promove a reflexão dos alunos, abstendo-se de formular juízos de valor e assegurando-se que todos se podem expressar livremente e sem quaisquer espécies de constrangimentos. O professor manifesta uma atitude de aceitação, de compreensão e de empatia.

O processo de clarificação de valores passa, assim, por três etapas distintas: a escolha, a apreciação e a actuação. A escolha deve ser livre, incluir várias alternativas e reflexiva, em termos das consequências de cada alternativa. A apreciação deve conduzir o aluno a sentir-se feliz com a escolha e deve levar o aluno a desejar afirmar publicamente essa escolha. A actuação conduz à realização consentânea com a escolha e deve ser repetida no tempo, de forma a constituir habituação.

Central no MCV é a defesa do relativismo moral. Os valores são apenas o produto das nossas experiências pessoais e não um questão de verdadeiro ou falso. Implicam uma escolha livre, sem pressões e que, no limite, aumente o nosso bem estar e a nossa auto-estima. O modelo da clarificação de valores é simultaneamente relativista e hedonista. Assume-se como individualista, aposta na contingência e nos contextos, faz depender a escolha dos valores das histórias de vida e visa o aumento do bem estar e do prazer do indivíduo. Em última instância, todos os valores são dignos de apreços, desde que clarificados de forma livre e reflexiva pelo sujeito. Nem a escola nem a sociedade têm o direito de impor hierarquias de valores. Só o indivíduo, no uso livre da sua razão, tem legitimidade para o fazer.

Modelo da comunidade justa - Expressão criada por Lawrence Kohlberg para designar um modelo cognitivista de educação moral, concebido a partir da investigação de Kohlberg e concretizado, nos anos 70, em várias escolas secundárias da área metropolitana de Boston. O modelo inspira-se nas teorias cognitivo-desenvolvimentistas de Piaget e Kohlberg e visa promover o desenvolvimento moral dos alunos, no sentido de estes alcançarem, pelo menos, o nível convencional do raciocínio moral. Faz uso privilegiado de duas estratégias: a discussão de dilemas morais reais, ou seja, inspirados em incidentes da sala de aula ou da vida da escola, e a participação dos alunos na tomada de decisões, através do seu envolvimento em Assembleias Gerais de Escola e Comissões de Justiça. O modelo parte do pressuposto pedagógico de que os alunos constroem o conhecimento moral, a partir de situações que os levem a resolver conflitos cognitivos. O contacto dos alunos com professores que formulam juízos morais um estágio acima do raciocínio moral dos alunos, irá ajudá-los a transitarem, com mais facilidade, para o estágio superior que lhes estiver mais próximo.

O modelo curricular comunidade justa (MCJ) foi criado por Kohlberg nos anos 70. Uma das razões que conduziu à aplicação da teoria de Kohlberg em cenários escolares foi um certo desencanto face à ineficácia do modelo da clarificação de valores. Tornou-se patente, aos olhos da opinião pública, a existência de tensões dramáticas que degeneravam em actos de violência dentro e fora das escolas. Até ao início da segunda guerra mundial, a educação moral estava reservada à família e às

igrejas. Numa época marcada pela estabilidade social e cultural, tanto a família como as igrejas iam cumprindo bem o papel que a sociedade lhes reservou. Com a crescente mobilidade social, o aumento da percentagem das famílias monoparentais e o rápido crescimento da diversidade cultural, tornou-se notório que a escola precisava de assumir funções de suplência da família nesta área.

A “cluster school” é vista como a primeira tentativa duradoura de aplicar a teoria de Kohlberg à situação de uma escola secundária. Estiveram envolvidos no projecto, o próprio Lawrence Kohlberg e outros investigadores do Centro de Educação Moral, da Universidade de Harvard. Tudo começou em 1974, em Cambridge, uma cidade do estado de Massachusetts, vizinha de Boston, conhecida pelas suas Universidades. Embora o ex-libris da cidade seja a Universidade de Harvard, Cambridge é uma cidade culturalmente heterogénea, com uma elevada percentagem de descendentes de gregos, irlandeses, italianos e portugueses. Lawrence Kohlberg trabalhava há vários anos com prisões, na tentativa de estabelecer relações entre o desenvolvimento moral e a delinquência e definir estratégias capazes de estimularem o raciocínio moral dos prisioneiros, quando apareceu a oportunidade para criar um programa educativo alternativo, a que deu o nome de “comunidade justa”. Kohlberg tornou-se conselheiro do projecto, tendo definido os seguintes princípios orientadores do projecto: a escola seria dirigida democraticamente com o pessoal e os alunos, todos com direito de voto na tomada de decisões; a escola permaneceria suficientemente pequena para que todos os membros se pudessem encontrar frente a frente nas reuniões semanais; o pessoal e os alunos trabalhariam juntos na construção de um espírito democrático na escola; os professores aprenderiam sobre a teoria do desenvolvimento moral para que a pudessem aplicar nas suas aulas e reuniões. O projecto iniciou-se, em 1974, com 60 alunos dos últimos anos do ensino secundário, utilizando duas delas de uma escola secundária de Cambridge. Os alunos assistiam aos cursos de Inglês e de estudos Sociais, duas horas por dia, e podiam também inscrever-se nos cursos opcionais. As restantes disciplinas eram frequentadas na escola regular. O que diferenciava a escola alternativa da escola regular não eram os conteúdos disciplinares mas a forma de participação dos alunos na vida da escola. Pretendia-se fazer educação para os valores, não através de lições de moral, mas recorrendo à discussão de dilemas morais e à participação na tomada de decisões. O que há de novo nesta abordagem é a união de duas estratégias: a discussão de dilemas morais e a criação do governo democrático na escola, que prepare os alunos para o exercício da cidadania, permitindo-lhes a aquisição de competências parlamentares. A união destas estratégias facilita a tomada de posição e a justificação por determinados valores e, simultaneamente, estimula a capacidade para falar em público, argumentar, defender pontos de vista, dirigir reuniões e proceder a votações. A escola torna-se um lugar que prepara para o exercício da cidadania. O governo democrático da escola é a pedra angular deste modelo, porque através dele os alunos aprendem a partilhar a responsabilidade na tomada de decisões e a lidar com conceitos de justiça e equidade. Na “cluster school”, os alunos participam em reuniões gerais semanais para discutir assuntos de interesse geral. A reunião é preparada por um grupo de representantes de professores e de alunos. O presidente da reunião enuncia os tópicos e pede a cada representante do grupo para comunicar os pontos de vista do seu grupo. Depois, dá-se início às intervenções individuais. Quando todos estão esclarecidos, procede-se à votação. Procura-se equilibrar justiça e comunidade, os interesses do indivíduo e os interesses do grupo, privilegiando o acesso ao estádio 4.

O falhanço da “cluster school” explica-se pela natureza e limites de qualquer escola alternativa. Com efeito, uma escola desse tipo só pode funcionar com um número

reduzido de alunos e professores e com o recurso a líderes educativos excepcionalmente dedicados e competentes. Quando o corpo docente e discente se alarga, o fim do projecto aproxima-se. Quando os líderes educativos dão sinais de cansaço e se encontram impossibilitados de sacrificar a sua vida pessoal ao projecto, a ruptura não tarda a chegar.

Depois da experiência da “cluster school”, o modelo comunidade justa espalhou-se em três direcções: na própria cidade de Cambridge, em Boston e na Califórnia. A ideia de criar uma escola alternativa em Brookline surgiu em meados da década de 70, quando alguns professores e pais de uma escola secundária local pediram apoio ao director da escola e à Universidade de Harvard para tal iniciativa. Ao projecto associaram-se alguns professores da Universidade de Harvard e da Universidade de Boston, como Nancy Richardson, Peter Scharf, Diana Paolitto e Ralph Mosher. A escola alternativa ocupou três salas e um gabinete e serviu cerca de 100 alunos. As aulas da escola alternativa, chamada de “school within a school” eram semelhantes às da escola regular. O que a distinguia era o grau de participação dos alunos na tomada de decisões. Mosher enunciou, assim, os princípios orientadores da escola: os programas de educação moral devem ir além da discussão de dilemas morais e afectar, directamente, a estrutura da turma; os alunos, dada a instrução e o apoio, podem governar-se a si próprios; no processo de governo, os alunos aprendem competências parlamentares. A tomada de decisões importante era feita em assembleia geral de escola, reunida uma vez por semana. paralelamente, havia várias comissões que preparavam as reuniões e resolviam problemas disciplinares.

Ver *Kohlberg*.

Modelo da direcção e administração escolar - Refere-se a um conjunto de diplomas que estabelecem o actual regime de direcção e administração das escolas. Esses diplomas incluem o Decreto-Lei nº 769-A/76, a Portaria nº 677/77 e o Despacho nº 8/SERE/89. De acordo com estes diplomas, as escolas dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e as escolas secundárias são geridas por conselhos directivos eleitos, com um mínimo de 3 professores e um máximo de 5 professores consoante o número de alunos das escolas. O Conselho Directivo é presidido pelo Presidente que é simultaneamente Presidente do Conselho Pedagógico. Os órgãos de gestão pedagógica intermédia são constituídos pelos conselhos de turma, pelos conselhos de grupo disciplinar e pelo conselho dos directores de turma.

Em 1991, foi aprovado o Decreto-Lei nº 172/91 que introduz um novo modelo de direcção e administração das escolas que estipula a existência de um director executivo eleito pelo conselho de escola, um conselho de escola com representantes de professores, alunos, pessoal não docente, pais, autarquia e colectividades culturais locais. Como órgãos de gestão pedagógica intermédia, o modelo estipula a existência de departamentos curriculares, conselhos de turma e conselhos dos directores de turma. O modelo começou a ser experimentado em algumas dezenas de escolas, a partir de 1992, mas não chegou a ser generalizado devido a uma oposição sistemática de alguns sindicatos de professores e à fraqueza política das hierarquias do Ministério da Educação. Ver *Autonomia da escola*.

Modelo da educação do carácter - Expressão que designa uma metodologia de educação moral que privilegia o ensino directo dos valores básicos, através das seguintes estratégias: exemplo moral do professor, contacto com mentores intelectuais, leitura e discussão de grandes obras literárias e filosóficas e envolvimento dos alunos em actividades comunitárias de voluntariado social. Este modelo tem como finalidade

explícita a educação do carácter das novas gerações no respeito pelos valores tradicionais, concedendo mais importância aos hábitos e às condutas do que à reflexão.

O modelo da educação de carácter é fortemente influenciado pela teoria moral de Aristóteles. Os seus representantes mais conhecidos são os educadores norte-americanos Edward Wyne, Thomas Lickona, William Bennet, Kevin Ryan e Stephen Tigner. Estes autores consideram que a principal finalidade da Educação é ensinar a compreender e a apreciar o Bem. A noção de Bem que estes autores defendem está próxima da concepção aristotélica. A felicidade é o Supremo Bem e o propósito da vida é a procura da felicidade. A forma de se alcançar a felicidade é procurar levar uma vida virtuosa. A virtude máxima é o justo meio, o qual se pode alcançar através do treino, do hábito, do contacto com bons exemplos, com a leitura de grandes obras ou o contacto com grandes homens e grandes mulheres. Agir com prudência, respeitar a autoridade, ser responsável para com os nossos colegas e os nossos superiores, cumprir as nossas obrigações, apreciar as relações de cortesia, escolher e agir com moderação, ser capaz de adiar as gratificações, ser industrioso e trabalhador, tais são as virtudes ou os valores básicos que unem os esforços educativos destes autores. A ênfase é colocada na acção moral e não no desenvolvimento do raciocínio. Ao contrário de Sócrates e de Platão que afirmavam que “aquele que conhece o Bem praticará o Bem” ou que “o mal é uma questão de ignorância”, estes autores optam pela posição aristotélica de que a procura da Virtude e do Bem é um processo inacabado que associa reflexão, prática e treino, até que a disposição para a prática do Bem se torne um hábito que se pratica naturalmente, sem precisar de reflexão. O objectivo é levar o aluno a incorporar o hábito, isto é, uma disposição natural, para optar pelos respeito dos valores básicos e para o fazer com gosto e com contentamento. À semelhança de Aristóteles que afirmava ser a opção pela Virtude o caminho mais certo para a felicidade, porque a vida virtuosa traz contentamento, tranquilidade e serenidade, estes autores apostam numa educação que privilegie a defesa dos valores tradicionais e o papel da influência dos pais e dos professores, assumidos como modelos e exemplos para os alunos. A ênfase que este modelo curricular coloca na conduta moral leva estes autores a defenderem o envolvimento dos alunos em actividades de voluntariado social, do tipo entajuda e caritativo, de forma que eles possam desenvolver a disposição natural e o hábito para ajudar os outros e preocuparem-se com os que sofrem. Um dos programas educativos mais conhecidos que aplicam este modelo é o programa “For Character”. As escolas da cidade de Chicago envolvidas no programa “For Character” acentuam a necessidade de cumprimento das regras, o respeito pelas relações de cortesia e a capacidade para ajudar os outros. Ao longo do ano, os alunos são envolvidos em projectos comunitários de voluntariado social, nos quais podem desenvolver competências de entajuda e de autodisciplina. Os professores assumem-se como exemplos e as regras de conduta são explicitadas aos pais e aos alunos no início do ano. É suposto que cada escola aprove um código de conduta, o qual deverá ser respeitado por todos. As escolas são visitadas com frequência por individualidades que se oferecem para conversar com os alunos acerca de algum acontecimento marcante das suas vidas e que tenha contribuído para o seu crescimento moral. No final do ano, as escolas são avaliadas tendo em consideração os progressos efectuados no cumprimento dos códigos de conduta e as melhor classificadas recebem prémios. Regra geral, não existe uma disciplina específica para ensinar moral, mas entende-se que todas as disciplinas devem contribuir para o desenvolvimento do carácter dos alunos. O contributo das disciplinas para a educação moral faz-se de três formas: através da leitura e discussão de grandes obras literárias e filosóficas; através do exemplo dos professores e; através do clima moral da sala de aula. A crítica que os autores que defendem este modelo fazem às abordagens

cognitivistas é que a reflexão não é suficiente para educar o carácter das novas gerações. O hábito é considerado bem mais importante. Ora, o hábito não se molda pela reflexão, mas não à regionalização! pela prática, pelo treino e pelo contacto com bons exemplos. Daí que o modelo da educação do carácter chame a atenção para a utilização dos três “Es”, as três estratégias essenciais: exortação, exemplo e envolvimento. Essas estratégias estão presentes noutros programas de educação de carácter, como por exemplo, no programa criado por Thomas Lickona, no Center for the 4th and 5th “Rs”. Lickona desenvolveu um programa educativo com doze estratégias com a finalidade de desenvolver nos alunos a compreensão e o apreço pelo respeito e pela responsabilidade, consideradas as duas virtudes essenciais num bom carácter. Dessas doze estratégias, nove são para uso na sala de aula e três para uso fora da sala de aula. Essas estratégias são as seguintes: o professor assume-se como exemplo e como mentor dos alunos, devendo tratar os alunos com respeito, com carinho e com firmeza, não fechando os olhos aos comportamentos inadequados mas corrigindo com serenidade e calma; a sala de aula é encarada como uma comunidade onde todos cuidam uns dos outros e se preocupam com o bem estar de todos; o código de conduta acentua o respeito e a responsabilidade; a sala de aula está organizada democraticamente, de forma que todos os alunos possam participar na tomada de decisões e usar da palavra nas reuniões; todas as disciplinas estão impregnadas de valores e visam desenvolver o carácter dos alunos; uso frequente do ensino cooperativo, de forma que os alunos incorporem o hábito da entreatajuda; o professor privilegia o trabalho bem feito e induz os alunos a gostarem de dar o seu melhor em todos os projectos; uso frequente da reflexão sobre a moral, através da leitura e discussão de obras literárias e filosóficas; os conflitos são resolvidos através da reflexão, sem o uso da violência ou da intimidação. As três estratégias para uso fora da sala de aula são as seguintes: envolvimento dos alunos em projectos comunitários de voluntariado social; criação de um clima moral na escola; utilização dos pais como parceiros dos professores. Lickona considera que existem três componentes no bom carácter: o conhecimento moral, o sentimento moral e a acção moral. O conhecimento moral exige reflexão, compreensão, formulação de juízos morais e processo de escolha. O sentimento moral exige consciência, auto-estima, empatia, afecto, autodisciplina e humildade. A acção moral exige competência, vontade e hábito. O programa educativo de Thomas Lickona propõe-se o desenvolvimento de todas estas componentes do bom carácter. O modelo de educação do carácter considera que uma pessoa de carácter deve compreender, apreciar e incorporar na sua conduta os seguintes valores: honestidade, integridade, lealdade, respeito, responsabilidade, autodisciplina, justiça, afecto pelos outros, preocupação pelos outros e civismo.

Ver Carácter e Código de Conduta nas Escolas.

Modelos da escola nova - Esta expressão designa a fase da evolução da pedagogia, ocorrida na primeira metade do século XX, caracterizada pelas mudanças educacionais cujo centro se desloca do professor e dos programas de ensino para o aluno e as suas necessidades e interesses. A escola nova surge fortemente influenciada pelas ideias pedagógicas de Rousseau. A ideia de que a criança não é uma miniatura do adulto mas um ser com vida e interesses próprios e a defesa da ligação da escola à vida e ao meio constituem duas características centrais da escola nova. O respeito pela personalidade da criança, a defesa da liberdade e da tolerância e a adequação do ensino ao ritmo da criança e ao seu estágio de desenvolvimento constituem outras ideias importantes. Os autores que maiores contributos deram para a escola nova foram: Kerschenteiner (Alemanha, 1896), Dewey (EUA, 1896), Montessori (Itália, 1907) e Decroly (Bélgica,

1907). Em Portugal, Faria de Vasconcelos seria o grande introdutor da escola nova no nosso país.

Ver Método da Problematização.

Modelo da pedagogia institucional - Nascido com o grupo de educação terapêutica, na década de 60, em França, este movimento pedagógico constituiu uma ruptura com o modelo de Célestin Freinet. Os principais impulsionadores da pedagogia institucional foram Ferdinand Oury e Aida Vasquez. Os alunos são incentivados a participarem na criação da estrutura da organização escolar: horários, distribuição dos espaços e órgãos de gestão. A autogestão das instituições escolares é incentivada, através da criação de um órgão deliberativo a que se dá o nome de conselho de cooperativa. Principais obras de referência da pedagogia institucional: Ferdinand Oury e Aida Vasquez, **Vers une Pédagogie Institutionnelle** (Paris, Maspéro, 1967); R.Loureau, **L'Analyse Institutionnelle** (Paris, Gauthier-Villars, 1971); G. Lapassade, **Groupes, Organizations et Institutions** (Paris, Gauthiers-Villars, 1967).

Modelo de Bruner - Bruner apelida a sua teoria de instrumentalismo evolucionista, uma vez que, para o psicólogo e pedagogo norte-americano, o homem depende das técnicas para a realização da sua própria humanidade. Embora, à semelhança de Jean Piaget, coloque a maturação e a interacção do sujeito com o ambiente no centro do processo de desenvolvimento e de formação da pessoa, Bruner acentua o carácter contextual dos factos psicológicos. A abertura à influência do contexto e do social no processo de desenvolvimento e de formação torna a teoria de Jerome Bruner mais abrangente do que a teoria de Jean Piaget e fazem com que aquele consiga incorporar a transmissão social, o processo de identificação e a imitação no processo de desenvolvimento e formação. O carácter desenvolvimentista da teoria de Bruner mantém-se graças à tónica que ele coloca no papel da equilibração, ou seja, a capacidade que cada pessoa tem de se auto-regular.

Um outro aspecto que diferencia a teoria de Bruner da teoria de Piaget é o papel que o primeiro concede à cultura, à linguagem e às técnicas como meios que possibilitam a emergência de modos de representação, levando-o a afirmar que o desenvolvimento cognitivo será tanto mais rápido quanto melhor for o acesso da pessoa a um meio cultural rico e estimulante.

O papel que Bruner concede à linguagem no processo de desenvolvimento e de formação obriga-nos, também, a diferenciar o seu pensamento da teoria do epistemólogo genebrino. Para Bruner, à semelhança de Chomsky, a linguagem tem um papel amplificador das competências cognitivas da criança, ajudando-a a uma maior interacção com o meio cultural.

A teoria de Bruner incorpora, de uma forma coerente, quer as contribuições do maturacionismo quer os contributos do ambientalismo, pois é através de uns e de outros que a criança organiza os diferentes modos de representação da realidade, utilizando as técnicas que a sua cultura lhe transmite. O desenvolvimento cognitivo da criança depende da utilização de técnicas de elaboração da informação, com o fim de codificar a experiência, tendo em conta os vários sistemas de representação ao seu dispor.

Bruner, à semelhança de Piaget, procurou tipificar o desenvolvimento cognitivo numa série de etapas: até aos 3 anos de idade, a criança passa pelo estágio das respostas motoras, dos 3 aos 9 anos, faz uso da representação icónica, e a partir dos 10 anos de idade, acede ao estágio da representação simbólica. No primeiro estágio, a criança representa os acontecimentos passados através de respostas motoras apropriadas e privilegia a acção como forma de representação do real, sendo por isso que a criança

dessa faixa etária aprende, sobretudo, através da manipulação de objectos. Nesta fase, a criança age com base em mecanismos reflexos, simples e condicionados até conseguir desenvolver automatismos. A segunda etapa, a representação icónica, baseia-se na organização visual, no uso de imagens sinópticas e na organização de percepções e imagens. A criança é capaz de reproduzir objectos, mas está fortemente dependente de uma memória visual, concreta e específica. A terceira etapa, a representação simbólica, constitui a forma mais elaborada de representação da realidade porque a criança começa a ser capaz de representar a realidade através de uma linguagem simbólica, de carácter abstracto e sem uma dependência directa da realidade. Ao entrar nesta etapa, a pessoa começa a ser capaz de manejar os símbolos em ordem não só a fazer a sua leitura da realidade mas também a transformar a realidade. A passagem por cada uma destas três etapas pode ser acelerada através da imersão da criança num meio cultural e linguístico rico e estimulante.

Da sua vasta obra, é possível destacar os seguintes livros: **Acts of Meaning**, Harvard University Press, 1990; **Actual Minds, Possible Words**, Harvard University Press, 1986; **On Knowing**, Harvard University Press, 1979; **The Process of Education**, Harvard University Press, 1960; **Toward a Theory of Instruction**, Harvard University Press, 1966.

No livro **Acts of Meaning**, Bruner defende que a revolução cognitiva tem sido incapaz de revelar os mistérios da mente e tem oferecido propostas educacionais de alcance muito limitado, sendo necessário que a psicologia volte a acentuar o papel da cultura na formação da nossa linguagem e dos nossos pensamentos. Embora, neste livro, Bruner se aproxime de algumas propostas avançadas pelos teóricos da aprendizagem social, nomeadamente na importância dada aos contextos culturais no desenvolvimento do processo de aprendizagem e na crítica que estes têm feito à rigidez dos estádios do desenvolvimento cognitivo, Bruner procura superar as limitações e a rigidez da teoria cognitivista, levando-a por caminhos de maior abrangência.

No livro **Actual Minds, Possible Words**, Bruner desenvolve uma síntese brilhante da psicologia, antropologia, sociologia e filosofia contemporâneas, abordando os limites do estruturalismo, do pragmatismo e do desconstrucionismo. Assuntos como o papel da narrativa no processo de aprendizagem e a relação entre o construtivismo cognitivo e a educação são, igualmente, abordados nesta obra. Bruner procede à crítica da abordagem experimentalista, chamando a atenção para o facto da diversidade e da profundidade do pensamento e da inteligência humanas não poderem ser reproduzidas em laboratório, antes necessitando do concurso das abordagens qualitativas e humanistas.

No livro **On Knowing**, Bruner oferece-nos um conjunto de ensaios curtos sobre diversos tópicos da psicologia e da educação. Assuntos como a educação para além da teoria de John Dewey, o ensino da Matemática, o controlo do comportamento e o papel da criatividade na construção do conhecimento, constituem o cerne desta colecção de ensaios. À semelhança das suas restantes obras, Bruner acentua a importância da descoberta no processo de construção do conhecimento e a relação entre o conhecimento e a acção.

No livro **The Process of Education**, Bruner apresenta uma teoria da aprendizagem, fortemente influenciada pela teoria cognitiva, mas ligada intimamente aos contextos culturais onde a aprendizagem ocorre. Este livro foi escrito na sequência das célebres conferências de Woods Hole, sobre reforma curricular, realizadas em 1959, sob a coordenação de Bruner. Central na teoria da aprendizagem apresentada por Bruner, neste livro, é a ideia de que é possível ensinar tudo aos alunos desde que se

utilizem procedimentos adaptados aos estilos cognitivos e às necessidades dos alunos. Assuntos como a natureza da aprendizagem, a estrutura do conhecimento, e os meios pelos quais um e outro são adquiridos, constituem as grandes linhas de força desta obra.

No livro **Toward a Theory of Instruction**, Bruner desenvolve os tópicos discutidos na obra **The Process of Education** e apresenta, de uma forma estruturada, a sua teoria da aprendizagem.

A influência que o livro **The Process of Education** teve nas reformas curriculares, ocorridas nos EUA, na década de 60, foi enorme. Interessado, em primeiro lugar, no estudo dos processos de desenvolvimento psicológico e nos diferentes modos de pensamento, Bruner desenvolveu um conjunto de teorias sobre a aprendizagem, a linguagem, o currículo, a pedagogia e antropologia que tiveram uma enorme influência, nos EUA e na Europa, durante as décadas de 60, 70 e 80.

A ligação de Bruner ao “Academic Reform Movement” coincidiu como um período da guerra fria caracterizado pela rivalidade científica entre os EUA e a Rússia Soviética, cujo ponto alto ocorreu com o lançamento do “Sputnik”, em 1956. A reacção americana aos avanços soviéticos na corrida ao espaço teve um forte impacto na reforma curricular forte e visou reforçar o ensino das Ciências e da Matemática nas escolas básicas e secundárias. A teoria da aprendizagem de Bruner oferecia uma moldura inspiradora para tais reformas curriculares, não admirando, portanto, que o psicólogo de Harvard se visse envolvido nesse movimento de reforma curricular, desde o início. A obra **The Process of Education**, escrita na sequência das Conferências de Woods Hole, realizadas sob os auspícios da National Academy of Sciences, tornou-se a principal referência das reformas curriculares dessa época. Dos muitos projectos curriculares desenvolvidos no âmbito desse movimento, convém destacar dois pela influência que tiveram, respectivamente no ensino das Ciências Matemáticas e Naturais e no ensino das Ciências Sociais: *Science – A Process Approach* e *Man: A Course of Study*.

Central na reforma curricular inspirada na teoria da aprendizagem de Bruner foi o reconhecimento do valor da ciência como a forma mais sofisticada do conhecimento humano e, em consequência, o relevo que o ensino das matérias científicas deveria ter no currículo escolar. Perante o avanço rápido das Ciências, seria necessária uma abordagem diferente ao seu ensino. Em vez da exposição aos factos, fenómenos e teorias, Bruner defendia a necessidade de os alunos compreenderem o próprio processo de descoberta científica, familiarizando-se com as metodologias das Ciências de modo a assimilarem os princípios e estruturas das diversas Ciências.

Um outro aspecto central na teoria da aprendizagem de Bruner é a importância concedida ao método da descoberta, com base na ideia de que o conhecimento da estrutura das disciplinas exige a utilização das metodologias das Ciências que suportam as várias disciplinas do currículo. Com esta ideia, Bruner faz a crítica das metodologias expositivas, considerando, ao invés, que a aprendizagem das Ciências se faz melhor através do envolvimento dos alunos no processo de descoberta e no uso das metodologias científicas próprias de cada ciência.

Um outro importante contributo teórico de Bruner para a teoria da aprendizagem são os conceitos de prontidão e de aprendizagem em espiral, desenvolvidos ao longo do livro **The Process of Education**. No essencial, o conceito de prontidão pode ser enunciado da seguinte forma: as bases essenciais de qualquer disciplina científica podem ser ensinadas em qualquer idade de forma genuína. Ao contrário de Piaget, o psicólogo de Harvard não via qualquer obstáculo de ordem cognitiva e desenvolvimental ao ensino das Ciências com crianças pequenas.

O conceito de aprendizagem em espiral pode enunciar-se da seguinte forma: qualquer ciência pode ser ensinada, pelo menos nas suas formas mais simples, a alunos de todas as idades, uma vez que os mesmos tópicos serão, posteriormente, retomados e aprofundados mais tarde. Piaget nunca aceitou pacificamente esta tese de Bruner, tendo havido alguma controvérsia, sobre esta matéria, entre Bruner e alguns piagetianos ortodoxos.

Bruner considera que as crianças possuem quatro características congénitas, por ele chamadas de predisposições que configuram o gosto de aprender. São elas: a curiosidade, a procura de competência, a reciprocidade e a narrativa. A curiosidade é uma característica facilmente observável em todas as crianças. Por ser tão comum, Bruner considera que a curiosidade é uma característica que define a espécie humana. A procura de competência também pode ser observada em todas as crianças, as quais procuram imitar o que os mais velhos fazem, com o objectivo de poderem reproduzir e recriar esses comportamentos e competências. A reciprocidade também é uma característica presente nos humanos. Envolve a profunda necessidade de responder aos outros e de operar, em conjunto com os outros, para alcançar objectivos comuns. Por fim, a narrativa, entendida como a predisposição para criar relatos e narrativas da nossa própria experiência, como objectivo de transmitir essa experiência aos outros. É a narrativa que permite a partilha das experiências, por isso, é tão importante no processo de aprendizagem. Com a narrativa torna-se possível a partilha de significados e de conceitos, de forma a alcançar modos de discurso que integrem as diferenças de significado e de interpretação.

Ver Bruner e Modelo Interactivo

Modelo de ensino - Conjunto articulado e coerente de teorias, métodos e técnicas de ensino, partindo de um quadro filosófico, psicológico e pedagógico comum que visa dar resposta às seguintes questões: como é que a criança e o adolescente aprendem? Por que é que devem aprender segundo determinadas metodologias? Aprender o quê, como e para quê? Um modelo de ensino pressupõe uma coerência lógica entre as finalidades da educação, as metodologias, as técnicas e os instrumentos de avaliação.

Modelo de ensino para a mestria - Criado por Benjamin Bloom, este modelo inspira-se nas teorias comportamentalistas da aprendizagem e centra o processo de ensino e aprendizagem numa planificação e avaliação rigorosas, ou seja, dependentes de uma definição clara dos objectivos gerais, específicos e comportamentais e da construção de instrumentos rigorosos de avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. O processo de ensino e aprendizagem obedece a uma sequência lógica de tarefas, articuladas das mais simples para as mais complexas e tendo em consideração a definição de objectivos mínimos e objectivos de desenvolvimento. Os primeiros são de domínio obrigatório para todos os alunos e exigem a realização correcta das tarefas durante o tempo considerado necessário para tal. A passagem às tarefas mais complexas exige o prévio domínio das tarefas precedentes, através de um processo de “feedback” imediato seguido, sempre que necessário, de actividades de remediação.

A psicologia da educação que subjaz ao modelo de ensino para a mestria está muito próxima da teoria comportamentalista. Considera-se que, em condições apropriadas, quase todos os alunos serão capazes de aprenderem os conteúdos relevantes e de alcançarem os principais objectivos educacionais. O tempo de aprendizagem e as metodologias são as variáveis determinantes do sucesso académico. Quase todos os alunos são capazes de atingir os objectivos educacionais, desde que se lhes conceda o tempo necessário e as condições de aprendizagem apropriadas.

Tal como os métodos de ensino directivos, baseadas na divisão das tarefas de aprendizagem em pequenas parcelas, no reforço e na correcção imediata, também o modelo para a mestria concede uma importância cimeira à hierarquização das tarefas de aprendizagem, à definição rigorosa dos objectivos e ao “feedback” imediato. As tarefas de aprendizagem são hierarquizadas de acordo com a complexidade crescente dos processos cognitivos: primeiro as operações mais simples e, de seguida, as mais complexas. A organização de ensino, que daqui decorre, exige que a aprendizagem de maior inclusividade e abstracção se alicerce nos respectivos constituintes, ordenados em sequências óptimas ou cadeias comportamentais. Os estudos de John B. Carroll, sobre a relação entre o tempo real de aprendizagem, o tempo necessário à realização da aprendizagem e o nível de desempenho foram essenciais para a construção do modelo para a mestria por parte de Benjamim Bloom.

Uma vez que os níveis de desempenho dependem da proporção entre o tempo real de aprendizagem e o tempo necessário à sua realização, torna-se necessário conceder a cada aluno o tempo que realmente precisa para aprender, através das actividades de remediação, assumidas em regime de aulas complementares ou apoios pedagógicos acrescidos.

Segundo John Carroll, o tempo real de aprendizagem depende do empenhamento do aluno e da oportunidade de aprender, isto é, do tempo que lhe é concedido. O tempo necessário à realização da aprendizagem depende da aptidão do aluno, da qualidade da instrução e da capacidade de compreensão das matérias. O modelo de aprendizagem escolar proposto por John Carroll permite contrariar a curva de Gauss, fazendo-a substituir por uma curva em J, na qual os resultados escolares atingidos por todos os alunos satisfazem os objectivos definidos pelo professor.

Ver *Bloom, Avaliação Formativa e Limiar de Mestria*.

Modelo directivo - Refere-se a um modelo de ensino que privilegia a abordagem de competências e conhecimentos básicos através de aulas altamente estruturadas e basicamente orientadas para metas e objectivos definidos com rigor. Este modelo requer ambientes de aprendizagem altamente estruturados e o uso pelo professor de uma planificação e de uma avaliação muito rigorosas.

O modelo de ensino directivo baseia-se em sólidas informações produzidas pela investigação psicológica, de inspiração comportamentalista e tem as suas raízes nos estudos sobre o condicionamento da aprendizagem realizados por Pavlov (1927), nos trabalhos experimentais de Thorndike (1911 e 1913) e sobre os trabalhos de Watson de aplicação da teoria de Pavlov ao estudo das desordens psicológicas nos homens. A aplicação da teoria em ambientes escolares foi feita por Skinner que publicou os seus resultados, em 1953, no livro **Science and Human Behavior**. Skinner chegou à conclusão de que o comportamento humano pode ser explicado pelos princípios do condicionamento operante. Na década de 60, alguns educadores começaram a aplicar as teorias de Skinner, sobretudo na forma de materiais curriculares de ensino programado. Os primeiros sucessos do ensino programado resultaram, sobretudo, da sua aplicação ao ensino especial, permitindo grandes avanços na aprendizagem de tarefas específicas em crianças com deficiências mentais. A par do uso em classes de ensino especial, a teoria de Skinner começou a popularizar-se no ensino regular, mostrando que o ensino programado, altamente estruturado e dirigido, pode ser útil ao ensino de crianças com determinados estilos cognitivos. Os autores que criaram modelos de ensino dirigido, inspirados na teoria de Skinner, como foram os casos de Carl Bereitar e Engelman, nos anos 60, acreditam que há crianças que aprendem melhor com currículos altamente estruturados e desde que o conhecimento seja dividido em pequenas parcelas, numa

sequência do simples para o complexo e do concreto para o abstracto, complementadas com reforços contínuos e “feedback” imediato. À medida que a aprendizagem vai ocorrendo, os alunos melhoram a sua auto-estima, aumentam as suas expectativas educacionais e começam a ganhar autonomia e competências meta-cognitivas.

O modelo de ensino directivo inspira-se, portanto, na teoria comportamentalista e costuma ser, também, denominado de modelo comportamentalista e modelo da aprendizagem social. Em conformidade com a teoria comportamentalista da aprendizagem, parte-se do pressuposto de que as pessoas respondem aos estímulos emitidos pelo ambiente. Estas forças externas estimulam as pessoas a comportarem-se de uma certa forma, manifestando ou evitando certas condutas. De acordo com a teoria do condicionamento operante, uma vez um comportamento ocorrido, a probabilidade de ele ocorrer de novo pode ser aumentada graças a respostas adicionais que reforçam o comportamento anterior. A teoria comportamentalista encara o comportamento como um fenómeno observável, identificável e mensurável. Todos os comportamentos são adquiridos e, portanto, podem ser modificados, através da manipulação dos estímulos ambientais ou pela substituição das respostas comportamentais. Mesmo as respostas internas, como a ansiedade e o medo, podem ser alteradas aplicando o princípio do condicionamento operante. Decorre daqui uma consequência profunda para o processo de ensino e aprendizagem: os objectivos de instrução devem ser formulados de uma forma rigorosa, em termos concretos e enunciando uma actividade do aluno observável e mensurável. A operacionalidade dos objectivos de instrução é central no modelo directivo e deve obedecer às seguintes condições: o objectivo deve enunciar o produto da aprendizagem, ou seja, o resultado do comportamento; deve fixar as condições que irão permitir ao aluno produzir o resultado esperado; deve definir os critérios segundo os quais o resultado será avaliado e determinar se o limiar de mestria fixado foi realmente alcançado. Resulta de tudo isto que os objectivos podem diferir de aluno para aluno e o processo de ensino tem de ser concebido e concretizado de uma forma individualizada que respeite os ritmos de aprendizagem dos alunos.

Há dois procedimentos diferentes que podem ocorrer nos processos de ensino informados pelo modelo directivo: procedimentos orientados pelo princípio do condicionamento operante e os procedimentos orientados pelo princípio do contra-condicionamento. No primeiro caso, acentua-se o papel do reforço da aprendizagem, sobretudo graças às recompensas e punições. No segundo caso, acentua-se os procedimentos que substituem os comportamentos errados por comportamentos correctos.

As ideias principais que orientam o modelo directivo baseiam-se no paradigma do estímulo-resposta-reforço. Uma mudança de estímulo produz uma alteração no comportamento. O processo ocorre a partir das tarefas mais simples para as mais complexas. O professor pode demonstrar como se faz para que o aluno tenha acesso a um modelo que oriente as suas “performances”. À medida que o aluno vai mostrando mestria na realização das tarefas simples, são-lhe exigidas tarefas cada vez mais complexas. O objectivo é dotar o aluno de um repertório de respostas cada vez mais adequadas aos objectivos de instrução definidos previamente com rigor. Como é óbvio o resultado pretendido não surge logo de início, em muitos casos, e só se atinge no decurso de um processo, mais ou menos longo, de modelação do comportamento. Quanto mais imediatamente a resposta do aluno for seguida de um reforço mais facilmente se produzem as alterações desejadas no comportamento. Os reforços positivos destinam-se a aumentar a frequência do comportamento desejado. Exemplos de reforços positivos: um sorriso, aprovação, confirmação, afecto e atenção. Os reforços negativos destinam-se a acabar com um comportamento indesejável, associando à

resposta indesejável qualquer coisa desagradável. Exemplos de reforços negativos: desaprovação, retirada do afecto e repreensão. Está provado que os reforços positivos têm efeitos muito mais duradouros do que os negativos. Uma das maiores dificuldades dos professores reside na incapacidade para fazerem uso de um padrão constante e previsível de recompensas, de forma a criarem um ambiente que seja compreensível para os alunos e de forma que estes saibam sempre aquilo que é de esperar do professor. Vejamos, agora, como é que estes procedimentos se relacionam. Primeiro, o professor apresenta o estímulo. De seguida, pode exemplificar a resposta. Depois, o professor orienta os alunos na realização das tarefas exigidas. Por último, o professor reforça as respostas apropriadas, tão depressa quanto possível.

Modelo escola cultural - Criado, na década de 80, por Manuel Ferreira Patrício, o modelo da escola cultural encara a escola numa perspectiva multidimensional. O programa educativo escolar possui três dimensões: a dimensão lectiva, a extra-lectiva e a interactiva. A primeira é definida pelo plano de estudos aprovados pelo Ministério da educação. É heteroprogramática e obrigatória. A segunda e a terceira são autoprogramáticas. Cada estabelecimento de ensino, através do seu conselho pedagógico e traduzindo a vontade de professores e alunos, define o programa de actividades de complemento curricular e as actividades de interacção. São duas dimensões de carácter facultativo e livre. A dimensão extra-lectiva dá expressão às actividades artísticas, culturais e desportivas que, por serem inteiramente livres e facultativas, estão a jusante da dimensão lectiva. A dimensão interactiva é a expressão dos momentos de interacção da dimensão lectiva e da dimensão extra-lectiva com o envolvimento de toda a escola. A primeira dimensão diz respeito ao saber constituído, à herança cultural que a escola está encarregada de transmitir às novas gerações. As segunda e terceira dimensões dizem respeito ao saber a constituir e, nessa medida, exigem metodologias diferentes das que são apanágio da dimensão lectiva. O trabalho de projecto e o trabalho independente são duas das metodologias predominantes nas dimensões extra-lectiva e interactiva. Como é fácil verificar, a cultura constitui a finalidade e o objecto da escola. Cada uma das dimensões tem um papel a desempenhar na transmissão do legado cultural e na criação cultural.

Modelo da Escola Moderna - Sabe-se que Célestin Freinet trocou correspondência com o pedagogo português Álvaro Viana de Lemos, nos anos 30 e que este terá introduzido na Escola Normal de Coimbra algumas técnicas Freinet. No princípio dos anos 60, começam a ter lugar as primeiras reuniões pedagógicas inspiradas no movimento pedagógico criado por Freinet. Entre os pedagogos portugueses, dessa altura, responsáveis pela divulgação de Freinet contam-se Maria Amália Borges, Isabel Pereira e Rosalina Gomes de Almeida que tentaram aplicar as técnicas Freinet no ensino de crianças com deficiências visuais. Sérgio Niza, a partir de meados da década de 60, será um dos seus principais divulgadores em Portugal, com a criação da associação pedagógica “Movimento da Escola Moderna”. Nos anos 70, o Movimento da Escola Moderna começa a realizar congressos periódicos e a publicar boletins, revistas e relatórios que irão conhecer uma grande popularidade em círculos do professorado do ensino primário no Centro e no Sul do País. A experiência pedagógica conduzida pelos professores da escola de A-da-Beja, nos arredores de Lisboa, constitui um referencial pedagógico importante para a implantação do Movimento da Escola Moderna em Portugal. Embora o Movimento da Escola Moderna, em Portugal, se tenha inspirado bastante em Freinet e continue a adoptar algumas das suas técnicas pedagógicas, a

verdade é que se tem vindo a distanciar do Mestre, incorporando outras influências de que a mais notória é o pensamento pedagógico de Liev Vygotski.

Central na pedagogia de Freinet é a defesa da espontaneidade infantil, por oposição à abstracção da cultura escolar burguesa e do magistercentrismo da escola tradicional. Freinet nutria profunda admiração pela sabedoria natural das crianças do campo que chegavam à escola carregadas de pequenos insectos, flores e animais do bosque. As saídas ao ar livre e os passeios pelo campo para recolha de espécies animais e vegetais eram os pretextos ideais para a construção do texto livre e do desenho livre, numa aposta sempre renovada na expressão livre da criança. Esta aposta na criatividade e na espontaneidade da criança, este acreditar no potencial pedagógico da expressão livre, leva Freinet a afirmar que a criança não é um saco que se encha, mas uma pilha generosamente carregada, cheia de vitalidade e harmonia.

O texto livre surgia naturalmente a partir das impressões de cada um, após um passeio pelo campo, uma visita a uma quinta ou a observação dos animais e dos insectos que cada um trazia para a escola. O texto livre era, antes de mais, a recusa do intelectualismo, do academismo e do excesso de racionalismo que imperavam na escola tradicional. Daí, a substituição dos manuais escolares pelas próprias produções das crianças, os célebres **Livros da Vida**, escritos, desenhados e organizados pelas crianças. O anti-intelectualismo de Freinet e a sua recusa de uma ciência e uma pedagogia desligadas da vida são bem expressos nos textos que Freinet reuniu com o título de **Os Ditos de Mateus**.

Os textos livres eram copiados, lidos, enviados aos correspondentes de outras escolas, arquivados nos **Livros da Vida** e publicados no **Jornal Escolar**. Ao princípio todo este processo era feito à mão. Por sorte, Freinet conseguiu arranjar um pequena imprensa pertencente a um modesto artesão. Depois de a adquirir, introduz a imprensa na sala de aula e dá início ao texto impresso. Estava criada uma técnica nova que iria revolucionar os métodos de aprendizagem da leitura e da escrita. Freinet chamar-lhes-ia de métodos globais e naturais. Primeiro, a criança produz um texto com sentido, uma descrição ou uma narrativa com utilidade social, depois o texto é lido aos outros, da leitura colectiva surge o aperfeiçoamento do texto e, de seguida, o texto manuscrito passa a texto impresso graças à imprensa escolar.

A imprensa escolar assume-se, na pedagogia Freinet, como o principal utensílio pedagógico e o mais importante meio de ensino. Referindo-se às vantagens da nova técnica, Freinet apresenta uma lista de oito vantagens: agilidade manual e coordenação harmoniosa de gestos; acabamento mais perfeito do trabalho; exercício progressivo da memória visual; aprendizagem natural, sem esforço, da leitura e da escrita; sentido permanente da construção de frases correctas; aprendizagem da ortografia por globalização e análise das palavras e das frases simultaneamente; sentido de responsabilidade pessoal e colectiva; clima novo de uma comunidade fraterna e dinâmica.

Depois da impressão, o repositório natural das produções das crianças era o **Livro da Vida**, no qual as produções eram reunidas num volume com uma capa cartonada. Os **Livros da Vida** continham documentação, produzida pelas crianças, sobre a natureza, a comunidade local, a sociedade e a história. Esse repositório de informações era utilizado pedagogicamente como recurso de aprendizagem.

A correspondência interescolar é bem conhecida dos professores ligados ao movimento da escola moderna. Célestin Freinet, partindo do texto livre, relacionou os seus alunos com crianças de outras regiões de França, tornando particularmente agradável a aprendizagem da leitura, geografia, ciências e história, através do intercâmbio de cartas, jornais, revistas e presentes. As mais recentes inovações

tecnológicas, no domínio dos computadores e das telecomunicações, permitem com o recurso à Internet e ao correio electrónico ampliar as potencialidades da correspondência interescolar.

Modelo essencialista de E. D. Hirsch - Central no modelo curricular de Hirsch é a recusa da transposição simples e imediata dos resultados das investigações em Psicologia e em Sociologia para o campo educativo. Os resultados das investigações educacionais devem, também, ser encarados com muito cuidado e a sua transposição para a prática educacional nem sempre é recomendável, uma vez que a qualidade da escola e do ensino exige estabilidade e continuidade de processos, sendo, portanto, incompatível com a realização de experiências sucessivas, mal conduzidas e frequentemente pouco testadas. Uma tese central no pensamento de Hirsch é que a educação e a escola têm vindo a sofrer, nas últimas cinco décadas, sucessivas pressões e, por vezes, agressões por parte de investigadores, políticos e decisores demasiado apressados na tentativa de transposição dos resultados das investigações das Ciências Sociais, e em particular da Psicologia e da Sociologia, para a prática educacional. Essas pressões e agressões têm vindo a criar uma grande instabilidade e confusão sobre as finalidades e os meios educacionais, transformando, por vezes, as escolas em laboratórios e os alunos em cobaias. A recusa da escola como palco de batalhas políticas expressas através de sucessivas revisões curriculares, com a finalidade de subordinar os objectivos e os conteúdos do ensino à filosofia política e à agenda político-pedagógica das elites com poder de decisão nos Ministérios da Educação, nos Governos, nos sindicatos de professores, nas associações pedagógicas e profissionais e nas instituições de formação de professores, constitui outra importante linha de força do modelo curricular de Hirsch. A esse propósito, Hirsch considera que uma das razões que explicam o declínio da qualidade de ensino, nas últimas décadas, tem sido o movimento pendular de pressão a que a escola e o currículo foram submetidos, ao sabor das modas psicopedagógicas apressadamente “vendidas” como soluções milagrosas para a reforma educativa. Essa quebra da qualidade de ensino manifesta-se, sobretudo, pelo acentuar do fosso entre os melhores alunos e a grande maioria de alunos médios e fracos. Apesar dos gastos públicos com a Educação terem vindo a conhecer sucessivos aumentos, desde a 2ª guerra mundial, a verdade é que continuam a deixar o sistema de ensino muitos alunos sem atingirem os objectivos educacionais básicos ao nível da língua materna, uma língua estrangeira e na matemática. Desligados dos problemas do dia-a-dia escolar e interessados em “vender” aos professores as últimas novidades criadas por pequenos e grandes “gurus” que arrastam consigo pequenas multidões de servidores acríticos, os “arautos de modas pedagógicas” fazem da inovação permanente o seu objectivo, procurando remover do currículo e da prática educativa tudo aquilo que o tempo e a experiência testaram e mostraram possuir valia e eficácia. Muitos destes “arautos de modas pedagógicas” são estudantes mal sucedidos nos seus respectivos ramos do saber, mascarando a sua falta de conhecimentos científicos com um discurso anti-conteúdos e abertamente favorável ao império dos processos e das competências. A justificação que dão para a desvalorização dos conteúdos não podia ter menos sentido. A pretexto de que a Ciência e a Tecnologia avançam a um ritmo muito rápido, tornando obsoletos os saberes adquiridos, não seria necessário o conhecimento, pelos alunos, dos fundamentos, trajectórias, princípios, leis e teorias que marcaram os progressos da Humanidade nos domínios das Humanidades, Ciências, Técnicas e Artes. Justificação idêntica, igualmente sem sentido, apresentam os críticos da manutenção do cálculo no currículo da Matemática nos ensinos básico e secundário, com o pretexto da acessibilidade das calculadoras gráficas. Uns e outros recusam ver que a resolução de

problemas só assume significado para o aluno quando previamente assente num conjunto de informações e dados constitutivos dos vários ramos do saber. A resolução de problemas não se faz no vácuo e jamais pode ser dissociada dos conteúdos que constituem o “corpus” do currículo escolar.

No entender de Hirsch, o currículo é o cérebro e o aparelho circulatório do sistema de ensino, constituindo, por isso, o mais importante e mais vulnerável campo de batalha para as forças político-pedagógicas desejosas de subordinar a escola a agendas políticas ao serviço de minorias vanguardistas interessadas no enfraquecimento do poder que a escola possui na conservação e transmissão da herança cultural às novas gerações. Esse combate político, centrado no currículo, tem assumido inúmeras formas, embora quase sempre legitimado com o discurso radicalista da necessidade de fazer da escola um instrumento de luta contra as desigualdades sociais e culturais. Até à década de 80, antes do dismantelamento do “muro de Berlim” e da derrocada das sociedades comunistas, o discurso transformador e revisionista do currículo afirmava-se abertamente influenciado pelo marxismo: o currículo tinha de ser transformado e revisto porque veiculava uma cultura ao serviço de uma classe dominante, minoritária e opressora e a escola tinha que ser mudada porque reproduzia a antiga estrutura de classes. Com a derrocada do comunismo, a partir de meados dos anos 80, o discurso transformador do currículo começou a afirmar-se através das pressões no sentido de uma maior fragmentação curricular, multiculturalismo radical, formas de separatismo cultural e um conjunto de transformações discursivas informadas pelo “politicamente correcto”. O currículo tinha de ser transformado porque veiculava uma cultura ao serviço dos homens (supostamente contra as mulheres), dos europeus (supostamente contra os africanos e outras minorias étnicas) e da classe média (supostamente contra os pobres). O modelo curricular de Hirsch surge como uma forte reacção aos discursos apostados na fragmentação curricular e no enfraquecimento e desvalorização do cânone ocidental. O currículo é, para Hirsch, um instrumento que une em vez de separar, que cimenta em vez de fragmentar, que mantém em vez de romper, que dá continuidade em vez de aniquilar, no pressuposto de que só se pode inovar a partir da conservação e transmissão do que de melhor foi criado pelas gerações anteriores. Inovar, fazendo tábua-rasa dos cânones, é o caminho mais curto para a ignorância, o obscurantismo, o doutrinamento e a manipulação. No entender de Hirsch, é precisamente por ser conservadora, mas não reaccionária, que a escola se pode assumir como libertadora, porque se apresenta como o local onde as novas gerações podem contactar com o que de melhor foi feito pelas gerações anteriores em todos os domínios do saber. A assunção por Hirsch do carácter conservador da educação resulta do facto de conservar constituir a própria essência do acto de educar, o qual tem sempre como função o objectivo de cuidar, ajudar a crescer, envolver e proteger algo, seja a criança contra a natureza e o mundo à sua volta, o novo contra o antigo ou o antigo contra o novo. A educação formal nasce quando as sociedades começam a sentir a necessidade de transmitir heranças culturais, precisando, para isso, de criar elites capazes de conservar o que de mais sublime as gerações foram construindo. A não ser assim, não poderia haver progresso na História e a vida dos homens e mulheres de cada geração não seria mais do que um eterno retorno.

Ver *Hirsch*.

Modelo essencialista de Ted Sizer - A ênfase é colocada no trabalho autêntico do aluno. Em vez de assistir passivamente às lições do professor, tomando atenção e tirando notas, exige-se que o aluno seja o construtor do seu próprio conhecimento. Ao invés do ensino em grandes grupos, Sizer preconiza o ensino em pequenos grupos, o

ensino cooperativo e a metodologia do trabalho de projecto. O professor deve ajudar os alunos a aprenderem a aprender em colaboração com os colegas. A aprendizagem cooperativa constitui uma metodologia central no modelo de Ted Sizer. Em vez da memorização de factos e noções, exige-se que o aluno estabeleça relações entre os fenómenos, explore as consequências das acções e seja capaz de formular as perguntas adequadas. Causas, consequências e relações em vez de factos e noções. Programas de ensino organizados em torno de grandes questões e não através de sequências de conteúdos. Participação dos professores na construção e gestão do currículo, com a consequente diversidade curricular e não o currículo nacional, concebido pelas autoridades educativas centrais e aplicado de forma passiva pelos professores nas escolas. Perante esta abordagem centrada nas questões, o papel do professor é encarado de outra maneira. Em vez de transmitir os conteúdos de acordo com a ordem do programa, o professor encoraja o aluno a desenvolver competências a partir das quais os conteúdos são revelados. Os factos, as noções e as ideias surgem contextualizados, à medida que o desenvolvimento de competências provoca a sua revelação. Os manuais e livros de texto são usados como meros auxiliares de ensino e não como o repositório de conhecimentos prontos para serem memorizados.

O currículo essencialista de Ted Sizer dispensa as disciplinas de opção, visto que a aposta da escola deve concentrar-se no desenvolvimento de competências intelectuais de alto nível cognitivo, em torno de um conjunto de conhecimentos básicos. Menos disciplinas, mais espaços interdisciplinares, agrupamento dos conhecimentos básicos em torno de questões e projectos e uma avaliação contínua realizada com base na elaboração de portfolios e exposições públicas de trabalhos e projectos, tais são as características comuns às escolas essencialistas. Estas características curriculares obrigam a uma maior flexibilidade na gestão do tempo. Ao invés das aulas de 50 minutos, opta-se por blocos de 2 horas, nos quais os alunos desenvolvem os seus projectos ou participam em seminários. A flexibilidade na gestão do tempo permite que um grupo de 4 ou 5 professores, responsáveis pelas áreas disciplinares básicas, trabalhe directamente com 80 alunos divididos em grupos de 20 alunos de cada vez. O grupo de quatro professores distribui os tempos curriculares entre si, de acordo com a planificação feita previamente. As áreas disciplinares básicas concentram-se da parte da manhã e as tardes são reservadas para o desenvolvimento de projectos na comunidade, estudo na biblioteca, actividades extra-curriculares e ensino tutorial.

Theodore Sizer concede um lugar primordial à cultura da escola. Respeito pelos alunos, respeito pelos professores, autodisciplina, confiança mútua, responsabilidade e tolerância, tais são os valores presentes no clima das escolas de qualidade. Espera-se que os alunos revelem entusiasmo pela aprendizagem, mostrem empenhamento no desenvolvimento dos projectos, cumpram com diligência as suas tarefas e cooperem com os colegas. Cada escola possui um conjunto de regras não negociáveis: não à violência e não às drogas. Para além disso, existem regras que são objecto de negociação. Contudo, uma vez aprovadas, as regras são para cumprir. Os alunos podem dar início a um processo de alteração das regras negociáveis. Basta que um grupo de alunos apele à comissão de disciplina da escola para que o assunto seja objecto de discussão e deliberação posterior. Algumas escolas associadas na **Coalition of Essential Schools** utilizam a abordagem comunidade justa, inspirada na teoria de Kohlberg. Nessas escolas, os alunos participam na tomada de decisões sobre assuntos disciplinares, actividades extra-curriculares e gestão de espaços escolares. Há várias comissões que discutem assuntos escolares e que delegam em alguns alunos a competência para concretizarem as decisões. Os alunos participam na gestão pedagógica da escola, elegendo representantes para os órgãos de gestão intermédia. A

estrutura administrativa e pedagógica da escola assenta num misto de democracia representativa e de democracia participativa.

Ver *Sizer*.

Modelo expositivo - Abordagem pedagógica que acentua a apresentação, pelo professor, de lições com uma sequência lógica, com o objectivo de transmitir a informação considerada essencial sobre um tópico. Uma boa exposição exige que o professor respeite a sequência “introdução, desenvolvimento e conclusão”. O professor deve fazer uso de uma linguagem clara, sem repetições e recheada de exemplos e ilustrações para captar a atenção do ouvinte.

Ver *Modelo Directivo*.

Modelo interactivo - Expressão que designa um modelo pedagógico inspirado nas teorias cognitivo-desenvolvimentistas da aprendizagem e que privilegia a aprendizagem pela descoberta autónoma e orientada. Jean Piaget e Lawrence Kohlberg estão entre os autores que mais contribuíram para a construção dos aparato teórico que enquadra este modelo. Por vezes, este modelo é conhecido pelo nome de modelo construtivista, sobretudo quando se acentuam tarefas de aprendizagem mais directamente relacionadas com a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. O professor assume o papel de facilitador e de dinamizador de situações de aprendizagem. O processo de ensino e aprendizagem realiza-se através do envolvimento dos alunos em projectos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento.

Os modelos interactivos privilegiam o desenvolvimento de relações sociais na sala de aula, quer como objectivo quer como metodologia e estão quase sempre relacionados com modelos ideais de sociedade. São tão antigos como Platão, o filósofo grego que, na obra **República**, pela primeira vez visionou uma teoria de educação capaz de servir uma utopia social igualitária. Aristóteles, na **Política**, também se debruçou sobre o modelo educativo, propondo uma educação ao serviço do Homem, capaz de tornar os alunos virtuosos e de desenvolver neles a inclinação para a bondade, a justiça, a prudência e o justo meio. Santo Agostinho, retomou o pensamento platónico e traçou um ideal educativo libertador na obra **Cidade de Deus**. Com Santo Agostinho, a educação serve o ideal libertador da iluminação da razão como forma de chegar ao verdadeiro conhecimento, que é o que provém de Deus. Tomás Moro, na **Utopia** coloca a educação ao serviço de uma sociedade socialista. Comênio, na **Didáctica Magna**, defende um ideal universal de educação permanente baseada na igualdade entre os homens e John Locke, na obra **Pensamentos a Respeito da Educação**, defende um ideal educativo ao serviço de uma sociedade liberal, tolerante, aberta e esclarecida. Dos autores contemporâneos, John Dewey é, sem dúvida, um dos autores que mais contribuiu para a concepção do modelo interactivo, pela sua preocupação com a resolução de problemas na sala de aula e o governo democrático da escola. A sua obra **Democracia e Educação** é, ainda hoje, a inspiradora dos ideais educativos que informam os modelos interactivos. Na Europa, o principal suporte teórico do modelo foi o movimento da escola nova, sob a orientação de educadores como Décroly, Claparède, Cuisinière e Freinet. Makarenko, na Rússia pós-revolução de Outubro e a pedagogia social proletária, por si inspirada, constituiu um outro pólo, mais político, de desenvolvimento do modelo interactivo. Nos anos 60, surgiram várias propostas radicais, inspiradas no marxismo, que visavam mudanças radicais na escola e na sociedade, com a finalidade de contribuir para sociedades mais igualitárias. As teorias e propostas de Herbert Marcuse e de Paul Goodman estão entre as mais conhecidas. As

suas propostas são de difícil operacionalização porque se destinavam a alterar profundamente as actuais estruturas sociais e educativas e não previam a possibilidade de inovação a partir do que existe. Outros autores reformadores menos radicais, como Herbert Thelen, da Universidade de Chicago e James Shaver da Universidade de Harvard fizeram propostas com maior aplicabilidade às estruturas educativas existentes. De comum a todos estes autores, o desejo de construir um modelo de ensino que ajude a melhorar a sociedade num sentido mais justo. Todos eles apostam na criação de salas de aula democráticas e no trabalho de projecto como metodologia privilegiada de ensino. Estas metodologias destinam-se a promover um sistema social baseado no respeito pelos procedimentos democráticos, utilização do método científico da descoberta como modo de aprendizagem nas ciências sociais e da natureza, envolvimento dos alunos na resolução de problemas sociais e aprendizagens baseadas na experiência, no inquérito social e no trabalho de projecto.

O modelo interactivo está muito generalizado no ensino dos Estudos Sociais, da História, da Geografia e da Educação Cívica e Política. Tanto o trabalho de projecto como o inquérito social constituem duas metodologias essenciais à prossecução das finalidades educativas dos Estudos Sociais ou da História.

Ver Piaget e Bruner.

Modelo John Dewey - A construção do pensamento pedagógico de John Dewey foi fruto de uma reacção contra a escola tradicional, vista por ele como autoritária, selectiva, elitista e reprodutora das desigualdades sociais. O seu pensamento pedagógico foi fortemente influenciado pelo socialismo reformista, filosofia política que abraçou, desde jovem. Em conformidade, a finalidade da educação em Dewey não era integrar o jovem na sociedade, mas não à regionalização! dotá-lo de conhecimentos e competências que permitissem a sua participação na transformação da sociedade. Daí que a educação para a democracia tenha sido a pedra de toque do seu modelo. A escola seria encarada como um microcosmos social, onde a organização democrática, a resolução de problemas, o trabalho de projecto e o inquérito social constituíam os instrumentos adequados para a formação de cidadãos amantes da democracia. A filosofia política de John Dewey olhava com alguma suspeição para os potenciais benefícios do regime capitalista liberal. A economia de mercado devia, no entender de Dewey, ser complementada com uma forte intervenção do Estado nos assuntos sociais e educacionais e a livre iniciativa privada devia ser temperada por um forte intervencionismo estatal, regulador do mercado. Adepto do estado-providência e da economia social de mercado, John Dewey sonhava com uma sociedade igualitária e com um regime político onde houvesse equilíbrio entre a democracia representativa e a democracia participativa. A escola pública, laica, republicana e socialista, era, no entender de John Dewey, o espaço de eleição do intervencionismo estatal e o instrumento privilegiado para a formação de cidadãos empenhados na democracia.

A escola experimental que Dewey fundou, na Universidade de Chicago, encarava o programa educativo não como um conjunto de disciplinas, mas não à regionalização! como um conjunto de projectos multidisciplinares ajustados às necessidades e interesses dos alunos e estruturados de forma a potenciar ao máximo o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. A escola era vista como uma pequena sociedade e as aprendizagens elementares estavam centradas em torno da satisfação de necessidades quotidianas, como a alimentação, o vestuário, os tempos livres, o trabalho e a organização política. A ideia central deste modelo consistia na defesa da união entre o saber e o fazer. John Dewey entendia que não fazia sentido separar o conhecimento da acção e que a motivação do aluno dependia da existência de uma relação íntima entre

os fins e os meios. A ênfase no quotidiano, levou Dewey a incluir no programa educativo as actividades de carpintaria, culinária e costura, uma vez que estas constituíam aprendizagens necessárias à satisfação de necessidades básicas. A inclusão destas actividades no currículo escolar não tinha como finalidade preparar jardineiros ou cozinheiros, mas apenas criar oportunidades para a aprendizagem das ciências, da matemática e da economia. John Dewey opunha-se ao dualismo clássico entre educação liceal e educação técnica, defendendo, ao invés, um currículo que albergasse simultaneamente as humanidades, as artes, as ciências e as tecnologias.

Um dos princípios centrais do modelo pedagógico criado por John Dewey é o princípio da actividade. Uma vez que o verdadeiro conhecimento é o que decorre da experiência, a actividade da criança constitui o motor da aprendizagem. Um outro princípio fundamental no modelo de Dewey é o princípio da utilidade. No seu entender, a única aprendizagem significativa é a que é útil para a criança. Um terceiro princípio que decorre do pensamento pedagógico de Dewey é o princípio da união dos meios e dos fins. Com efeito, Dewey recusava validade aos objectivos educacionais impostos a partir do exterior da escola ou que subjugassem o currículo à preparação para uma vida futura. Os objectivos utilitários e imediatos estavam sempre presentes no currículo, uma vez que existe uma relação íntima entre a aquisição de conhecimentos e a solução de problemas reais. Daí que o currículo devesse estar organizado em torno de problemas da vida quotidiana. O princípio da democracia é outro princípio basilar no modelo de Dewey. Com efeito, John Dewey acreditava que a escola podia ser organizada como uma micro-cosmos onde se praticava a democracia. Preocupado com a educação para a cidadania, Dewey considerava que a democracia se ensinava através do “learning by doing” e que, portanto, exigia a participação dos alunos na tomada de decisões. O filósofo norte-americano defendia que as escolas se deviam organizar como pequenas comunidades democráticas, empenhadas no desenvolvimento de actividades socialmente úteis, capazes de terem um impacto positivo no desenvolvimento dos valores democráticos. O princípio científico surge, por fim, como a componente que fecha o círculo do modelo pedagógico de Dewey.

John Dewey terá sido um dos primeiros autores a evidenciar a importância do clima moral da escola para as aprendizagens de qualidade. Essa atmosfera, marcada pela participação, pelo espírito de colegialidade, pelo primado do grupo face ao sujeito e pela ênfase na ideia de comunidade, devia, no entender do filósofo norte-americano, permitir que os alunos desenvolvessem a auto-disciplina, ganhassem hábitos de auto-organização e desenvolvessem o apreço pelos valores democráticos do tipo solidariedade, espírito crítico e participação comunitária. Embora Dewey tenha experimentado todos estes procedimentos na sua escola experimental da Universidade de Chicago, a verdade é que a “escola de Dewey” não conseguiu durar mais do que uma década. Com a saída de Dewey da Universidade de Chicago e a sua ida para a Columbia University, a escola morria com a rapidez com que havia nascido. Na ausência do seu fundador e guia, não foi possível dar continuidade a um projecto pedagógico que dependia sobretudo de uma forte liderança e de um grande entusiasmo. A sua ida para a Columbia University permitiu, no entanto, a publicação de um conjunto marcante de obras pedagógicas, quase todas influenciadas pela experiência da escola experimental da Universidade de Chicago. A outra grande influência na obra pedagógica de Dewey foi o enorme progresso científico ocorrido durante a época em que viveu. Como filósofo, acompanhou, de perto, esses avanços científicos e pode teorizar sobre a forma como a educação e a escola deviam desenvolver, nos alunos, a compreensão e o apreço pelo método científico. Com efeito, o pragmatismo filosófico de Dewey é fruto, em grande parte, do seu interesse pelo método científico, sendo, por isso, previsível a sua

tentativa de transpor para a relação pedagógica e o acto educativo os processos típicos da nova metodologia científica.

Ver *Dewey*.

Modelo libertário de A. S. Neill - Expressão que designa um modelo que centra a educação num processo de auto descoberta do conhecimento, livre de pressões exteriores e ausente de quaisquer constrangimentos avaliativos. A. S. Neill, na sua escola de Summerhill, marcou a construção de um modelo deste tipo, ao defender que as crianças são livres para estudar as matérias que desejarem e ao ritmo que considerem adequado a cada momento. Inspirado nas teorias psicanalíticas de Anna Freud e Eric Fromm, este modelo privilegia as emoções e a afectividade, colocando em segundo plano o desenvolvimento cognitivo.

Ver *Neill*.

Modelo libertário inspirado em Rousseau - Jean Jacques Rousseau foi o precursor de quase todas as pedagogias personalistas contemporâneas. Pestalozzi, Claparède, Freinet e Rogers prestaram-lhe tributo. Rousseau libertou a infância das sujeições e opressões dos preceptores. No livro *Émile*, Rousseau não se cansa de exigir aos adultos que amem as crianças, que favoreçam os seus jogos, estimulem os seus prazeres, respeitem os seus instintos e desejos, favoreçam a espontaneidade e evitem ensiná-las antes do tempo. A recusa do modelo da transmissão da herança cultural e a crítica às teorias comportamentalistas tiveram em Rousseau um dos primeiros corifeus. Ao reconhecer a bondade natural da criança, Rousseau abriu caminho às pedagogias não directivas, em particular ao modelo de Carl Rogers. Ao exigir o respeito pelo ritmo de aprendizagem da criança, Rousseau aponta o caminho às pedagogias diferenciadas. Ao recusar a ideia de que a criança é um adulto em miniatura, Rousseau preconiza uma educação respeitadora do natural desenvolvimento psicológico da criança, a qual, através da sua actividade espontânea, constrói o seu processo de formação. Rousseau foi, também um dos primeiros pedagogos a dar a primazia à natureza como meio de aprendizagem. Adversário do ensino livresco e do academismo escolar, Rousseau mostrou-se favorável a um regresso à natureza e a um ensino feito através da manipulação das coisas. Esta ênfase nas sensações e na experimentação constituíram importantes passos na recusa da educação livresca e das pedagogias directivas. A crítica aos métodos expositivos, centrados nos professores e nos livros, é uma constante no *Émile*: “As noções que aprendemos por nós próprios através das coisas, são indiscutivelmente mais claras e mais seguras do que as que aprendemos através de outrem; e, além de que não habituamos a nossa razão a submeter-se sensivelmente à autoridade, tornando-nos mais hábeis a encontrar relações, em ligar ideias, em inventar instrumentos, do que quando, ao aceitar passivamente o que nos dão, deixamos cair o nosso espírito na moleza e na apatia...(Rousseau, (1964, 198). A ideia de que a educação dos sentidos é central ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, tão cara aos movimentos da escola nova, tem as suas raízes na obra pedagógica de Rousseau. O legado pedagógico de Rousseau influenciou praticamente todos os modelos pedagógicos contemporâneos. Rousseau revelou-nos que a educação pode conciliar-se com o prazer, com a natureza, com a alegria e com a liberdade. Por outro lado, Rousseau traça o quadro de uma educação e de uma escola capazes de formarem o cidadão livre e democrata, respeitador da igualdade entre as pessoas e, neste particular, surge, também, como um precursor dos movimentos progressistas e reformadores da educação. A ideia de que se deve deixar amadurecer a infância na criança, em vez de lhe encher o cérebro com lições é, também, uma originalidade de Rousseau. Aquilo que hoje é aceite, sem reservas, por todos, era,

na época de Rousseau, uma completa novidade, olhada pelos defensores da escola tradicional como heresia.

Ver *Rousseau*.

Modelo Maria Montessori - Maria Montessori nasceu na cidade de Chiaravalle, no dia 31 de Agosto de 1870, numa família da alta classe média instruída. Morreu em 1952. Desde criança, Montessori teve acesso a uma educação científica de alto nível. Formou-se em Medicina e, desde cedo, começou a interessar-se pela educação das crianças com deficiência. Foi a primeira mulher italiana a exercer a medicina. Especializou-se em pediatria e psiquiatria. Ensinou na Faculdade de Medicina da Universidade de Roma. O seu contacto com as crianças pobres de Roma começou assim que teve oportunidade de exercer clínica médica. Esse contacto levou Maria Montessori a perceber o enorme potencial dessas crianças e a compreender os malefícios que a ausência de uma boa educação provocava no desenvolvimento desse potencial. O trabalho com essas crianças levou a pedagoga e médica italiana a envolver-se em inúmeros movimentos reformistas a favor das crianças pobres, das mulheres e das famílias. Esse envolvimento nos movimentos reformistas do princípio do século levou Montessori a deslocar-se a vários países da Europa para fazer conferências sobre o seu trabalho. Em 1901, Montessori chama a si a direcção da escola ortofrénica - uma escola para crianças deficientes que funcionava em ligação com a Universidade de Roma - tendo criado um programa educativo para essas crianças com o objectivo de promover a sua autonomia física e intelectual e desenvolver competências linguísticas. Esse programa baseava-se sobretudo num ambiente rico em estímulos, num relacionamento personalizado e num grande respeito pelas crianças. Ao mesmo tempo, começou a interessar-se pelos trabalhos científicos de Jean Itard e Edouard Seguin, dois cientistas franceses do século XIX que estudaram os processos de integração e desenvolvimento das chamadas “crianças selvagens” ou “crianças lobo”. O trabalho de Jean Itard sobre uma criança selvagem que passou dez anos da sua vida sozinha numa floresta, levou-o a considerar a existência de períodos de desenvolvimento no processo natural de crescimento humano. Durante esses períodos de desenvolvimento, a criança deve experienciar um conjunto de situações que são favoráveis ao seu desenvolvimento intelectual. Se ficar privada dessas experiências durante os períodos sensíveis do desenvolvimento, a criança irá ter sérios problemas de desenvolvimento. Do trabalho do cientista Edouard Seguin, Montessori recolheu mais provas que confirmavam as conclusões de Itard, permitindo-lhe organizar um conjunto de intervenções favoráveis ao desenvolvimento das crianças deficientes. De Jean Itard e de Edouard Seguin, a pedagoga italiana recolheu ideias para o desenvolvimento de uma abordagem científica sobre a educação. Os resultados que obteve com a sua metodologia, chamaram a atenção para o trabalho deficiente que as escolas públicas estavam a desenvolver com as crianças com necessidades educativas especiais. Frustrada com a recusa de o Ministério da Educação introduzir a sua metodologia nas escolas públicas, Maria Montessori deu início, em 1907, à criação de vários jardins de infância para crianças pobres, fora da alçada das autoridades estatais. Estes jardins de infância viriam a ser chamados de “casa das crianças” e depressa conheceram um desenvolvimento ímpar em vários países europeus e nos Estados Unidos da América. As crianças permaneciam no jardim de infância de manhã até ao fim da tarde, tinham direito a duas refeições por dia, tomavam banho regularmente e tinham acesso a cuidados médicos. As crianças mais velhas ajudavam os adultos a tomar conta das crianças mais novas, participavam na preparação das refeições e na arrumação e limpeza dos espaços. O ambiente educativo era muito estruturado e a planificação das actividades educativas era muito exigente. A própria Maria Montessori

ficou surpreendida com os resultados. As crianças aprendiam depressa, ganhavam autonomia, aprendiam a falar e eram capazes de resolver problemas práticos de alguma complexidade. Tudo isso graças à exposição das crianças a longos períodos de actividade construtiva, manipulação de “puzzles” e contacto com materiais educativos.

Aprofundou os seus estudos de Psicologia e de Filosofia, em Paris e em Londres. Foi professora de antropologia pedagógica na Universidade de Roma e começou a publicar as primeiras obras de Pedagogia. Durante cerca de 40 anos, teve oportunidade de viajar pelo Mundo, dando Conferências sobre os seus métodos pedagógicos. Visitou os EUA, quase todos os países europeus, a China e a Índia. As suas deslocações a estes países e as suas estadas prolongadas estão na origem da rápida expansão do método Montessori, um pouco por todo o Mundo. Colaborou com a UNESCO e criou o Centro de estudos Pedagógicos da Universidade de Perugia. Morreu em 1952, na cidade de Nordwijk, nos Países Baixos. Escreveu numerosas obras. Entre as principais, destaque para: **Antropologia Pedagógica; O Método da Pedagogia Científica; A Autoeducação na Escola Elementar; Manual de Pedagogia Científica; A Criança em Família; A Formação do Homem; A Mente da Criança; Educação e Paz.**

A obra pedagógica de Maria Montessori insere-se no movimento da escola activa, mas a sua originalidade e vitalidade, tornaram o “método Montessori” justamente reconhecido e aplicado em todo o Mundo. Essa influência continua a ser marcante em todos os países onde Montessori se deslocou para proferir conferências e realizar cursos. Nos Estados Unidos da América existe, ainda, uma poderosa e influente associação de escolas Montessori e há uma quantidade não desprezível de escolas privadas que continuam a aplicar as ideias da pedagoga italiana. Ao contrário de outros pedagogos da primeira metade do século XX, Maria Montessori desenvolveu o seu método recorrendo, sobretudo, à reflexão que foi fazendo sobre a experiência da “Casa dei Bambini” e outras instituições de ensino desenvolvidas sob a sua influência. A sua influência primeira não foi a psicologia ou a filosofia, mas não à regionalização! a medicina. Maria Montessori nunca deixará de pautar a sua acção e o seu pensamento pelo naturalismo e experimentalismo característicos da sua formação médica. Daí que a sua vocação pedagógica se tenha orientado, desde sempre, pela aplicação das ciências da natureza aos problemas da educação. A continuação dos estudos em Paris, onde teve oportunidade de conhecer as investigações psicológicas de Itard e de Seguin, levou Montessori a incorporar a pedagogia científica no seu conceito de educação. Os estudos e experiências realizadas por Montessori com crianças deficientes levaram a pedagoga italiana a considerar de grande utilidade a transferência das metodologias construídas em contextos não regulares para as classes regulares. Essa oportunidade surgiu quando o Presidente do Instituto de Bens Imóveis, Eng^o Eduardo Talamo, a convidou para dirigir, em 1907, a Casa dei Bambini, destinada a prestar cuidados educativos às crianças pobres da cidade de Roma. A reflexão sobre a experiência da Casa dei Bambini levou Montessori à escrita da sua primeira obra importante: **O Método da Pedagogia Científica e a Casa das Crianças.**

A ideia, cara a Montessori, de que a pedagogia ou é científica ou não é pedagogia, é consequência da sua qualidade de médica e da sua preparação naturalista. Por outras palavras, isto significa que a educação deve inspirar-se na natureza e nas leis do desenvolvimento da criança e não na tradição, no hábito ou na metafísica. Para Montessori, ensinar não é sinónimo de guiar, dar ordens, forjar ou modelar a mente da criança, mas não à regionalização! criar ambientes onde a criança possa experimentar, manipular, agir, trabalhar e assimilar a informação produzida. A criação de um ambiente educativo dessa natureza implica várias exigências: os equipamentos, o

mobiliários e os instrumentos devem ter dimensões e peso apropriados às crianças; a espontaneidade e a actividade da criança devem parecer que surgem apenas da livre vontade da criança mas, na verdade, são o produto de uma intencionalidade educativa devidamente antecipada e preparada pelo professor. É essa a razão porque a Casa das Crianças dispõe de materiais complexos, adaptados a determinadas formas de actividade, nas quais a criança pode interessar-se facilmente obtendo um desenvolvimento bem regulamentado dos seus poderes mentais e físicos e um aumento contínuo de descobertas pessoais. Ciente de que a criança aprende, sobretudo, através dos sentidos, Montessori concede um lugar central ao arranjo e disposição da sala, aos materiais de ensino e ao exercício das actividades motoras e manuais. Os materiais de ensino são seleccionados de tal forma que cada sentido possa ser exercitado.

Maria Montessori dava uma importância crucial ao ensino da Matemática. Esse facto deve-se, sobretudo, ao fascínio da pedagoga italiana pelas ciências exactas e naturais. Montessori propôs a utilização de materiais concretos para o ensino da Matemática, associando a actividade mental aos exercícios motores. Esse materiais, para além de proporcionarem conhecimentos matemáticos, favorecem o desenvolvimento da personalidade, levando a criança a aprender espontaneamente num ambiente muito preparado. Essa educação sensorial que prevê a percepção da forma, tamanho, peso, quantidade e medida favorece o desenvolvimento de conceitos matemáticos.

Modelo não directivo - Expressão que designa um modelo pedagógico que privilegia a aprendizagem em relação ao ensino, o processo em vez dos produtos, as competências e não os conteúdos e que remete o professor para o papel de facilitador da aprendizagem. Carl Rogers e a sua terapia centrada no cliente criou os pressupostos psicológicos de um modelo pedagógico centrado na criança, respeitador da individualidade da pessoa do aluno e crítico de uma avaliação selectiva e heterónoma.

O modelo de ensino não-directivo baseia-se nos estudos sobre psicoterapia centrada no cliente de Carl Rogers e de Abraham Maslow. Estes dois psicoterapeutas norte-americanos acreditam que as pessoas crescem melhor psicologicamente e emocionalmente rodeadas de relações humanas positivas, francas, afectuosas e autênticas. Deste princípio decorrem importantes implicações para o ensino: o processo educativo deve centrar-se no desenvolvimento da pessoa; os conteúdos disciplinares e os resultados de aprendizagem não podem confundir-se com as finalidades da educação; o papel do professor não consiste na transmissão de conhecimentos, mas não à regionalização! na orientação do crescimento pessoal num clima de liberdade e autenticidade; o professor assume-se como um facilitador das relações interpessoais; a aprendizagem verdadeira e duradoura é a que o aluno faz por si próprio, com autonomia e um elevado nível de independência; o ambiente deve ser tão livre quanto possível e ausente de controlos exteriores que condicionam e oprimem a mente humana.

Carl Rogers acredita que ninguém ensina ninguém. O importante não é o ensino, mas não à regionalização! a aprendizagem. O professor não ensina, facilita a aprendizagem e ajuda ao crescimento da pessoa. O primeiro objectivo do modelo não-directivo é ajudar o aluno a atingir níveis mais elevados de integração pessoal, de bem estar e de auto-estima. O professor assume o papel do psicoterapeuta, numa relação de ajuda que permite ao aluno um melhor conhecimento de si, a tomada de consciência dos seus valores e das suas necessidades. O papel do professor não é provocar mudanças comportamentais, mas não à regionalização! ajudar o aluno a conhecer as suas necessidades e a autodirigir a sua educação em direcção à realização do seu potencial humano. É ao aluno e não ao professor que cabe identificar os problemas e encontrar as

soluções que preencham as suas necessidades. A tarefa do professor não é a transferência do conhecimento para a mente do aluno, mas não à regionalização! a construção de um ambiente empático, onde haja comunicação livre e onde todos possam comunicar com autenticidade e sem medos e sem pressões. Para que a atmosfera seja autêntica e livre, o professor não avalia, reserva para si os seus juízos de valor e manifesta uma abertura total face aos diferentes projectos de vida dos seus alunos. O procedimento mais comum é a realização da entrevista, na qual o professor funciona como um espelho onde os alunos podem “ver” as suas emoções, sentimentos e valores. Durante a entrevista, o professor não emite juízos de valores mas pode ajudar os alunos a comentarem as suas afirmações e a esclarecerem melhor as suas opiniões. O professor funciona como um “alter ego” benevolente, alguém que aceita todos os sentimentos e opiniões, uma pessoa mais velha que compreende, aceita e não recrimina. Esse clima de aceitação, autenticidade, congruência e empatia favorece o desenvolvimento emocional do aluno, leva-o a aceitar-se melhor como pessoa e o aumento da sua auto-estima condu-lo a desejar tornar-se uma pessoa melhor. A entrevista não-directiva é um conjunto de encontros entre o professor e o aluno, nos quais o professor ajuda o aluno a explorar as suas emoções e os seus sentimentos num processo que conduz ao autoconhecimento. Com a entrevista não-directiva, pretende-se aconselhar os alunos sobre as dificuldades e progressos na aprendizagem e sobre os seus gostos e interesses em matérias do conhecimento. Nos casos em que os alunos estão a ter problemas de integração escolar, a técnica da entrevista não-directiva é particularmente útil para ajudar os alunos a tomarem consciência daquilo que os aflige, a conhecerem as consequências das suas acções e a encontrarem formas mais saudáveis de resolverem os seus problemas. Com esta técnica, o professor abandona o estilo autoritário e centra a sua actuação no respeito pelos sentimentos e emoções do aluno, numa relação de interajuda que se aproxima da noção de companheirismo. Durante o processo da entrevista, o aluno explora os seus sentimentos e emoções, clarifica as suas percepções e identifica as mudanças apropriadas de forma a atingir níveis mais elevados de bem estar e de felicidade. A entrevista não-directiva tem quatro características básicas: o professor mostra compreensão e afecto e expressa uma vontade autêntica de aceitar o aluno como pessoa; segundo, o professor não julga, não avalia e não emite juízos de valor face às opiniões e aos sentimentos do aluno; terceiro, o professor não se deixa controlar pelo aluno e mantém sempre uma certa distância e objectividade face ao universo emocional do aluno; quarto, o professor recusa todo o tipo de preconceitos culturais e mostra ser capaz de respeitar os sentimentos, opiniões e valores do aluno. O objectivo é levar o aluno a passar por quatro etapas de crescimento pessoal: libertação dos sentimentos e emoções; tomada de consciência; acção; integração em direcção a uma nova orientação. Ver *Rogers e Maslow*.

Modelo Paideia - A qualidade do ensino e da aprendizagem é, nas palavras de Adler, a questão central. Adler propõe um modelo de ensino que compreenda três formas de ensinar e três formas de aprender. Os três modos de ensinar compreendem a aquisição organizada de conhecimentos, o desenvolvimento de competências intelectuais e a compreensão e desenvolvimento de ideias e valores. O modo de ensinar a aquisição organizada de conhecimentos inclui a exposição da matéria pelo professor. O modo de ensinar o desenvolvimento de competências intelectuais é através do treino e da prática. O modo de ensinar o desenvolvimento de ideias e valores é através da maiêutica socrática, da discussão e do debate de obras literárias, filosóficas e científicas. O primeiro modo de ensinar proporciona ao aluno os conceitos básicos das diversas disciplinas. O segundo modo de ensinar proporciona competências de escrita, leitura e

de cálculo. O terceiro modo de ensinar proporciona competências parlamentares, desenvolve o raciocínio moral e alarga a cultura geral e a capacidade de reflexão. Para o primeiro modo de ensinar, Adler reserva 60% dos tempos lectivos. Para o segundo modo, 30% e para o terceiro modo 10%. O ensino dos conceitos básicos pode ser feito com grupos de mais de 30 alunos. O ensino das competências intelectuais deve ser feito em pequenos grupos de 10 alunos. O ensino das ideias e dos valores deve realizar-se com grupos que não excedam os 20 alunos. Enquanto o ensino dos conceitos básicos pode fazer-se em aulas de 50 minutos, os outros dois modos de ensinar exigem períodos lectivos de 2 horas.

Mortimer Adler considera que os currículos actuais privam os alunos dos modos de ensinar e de aprender mais necessários ao crescimento intelectual. Se tivermos como referência a taxonomia de Benjamin Bloom (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação), é fácil verificar que a escola actual privilegia os dois primeiros níveis (conhecimento e compreensão) e desvaloriza os três últimos. Com efeito, as práticas de ensino dos professores raramente acentuam objectivos complexos e quase nunca visam a realização de actividades que exijam operações mentais de análise, síntese e avaliação. No modelo de ensino proposto por Adler, essas operações mentais são melhor desenvolvidas recorrendo aos modos de ensino das colunas dois e três. O primeiro modo de ensinar (coluna um) resulta no conhecimento **do que**, ou seja, é predominantemente informativo, factual e descritivo. O segundo modo de ensinar (a coluna dois) resulta no conhecimento **do como**, ou seja, é predominantemente do domínio das competências, do saber-fazer e das técnicas. O terceiro modo de ensinar (coluna três) resulta no conhecimento **do porquê**, ou seja, preocupa-se fundamentalmente com os fundamentos dos fenómenos, a explicação das coisas e as relações entre os factos.

Como é que o modelo Paideia pode ser implantado nas escolas? Como é que a escola deve ser organizada? A aquisição de conhecimentos básicos (coluna um) pode ser feita com grupos de mais de trinta alunos, em períodos lectivos de 50 minutos. O desenvolvimento de competências intelectuais (coluna dois) pode ser feito em salas de aula tradicionais, desde que as carteiras se possam agrupar. Este modo de ensinar exige um professor para cada grupo de dez alunos. No entanto, basta um professor para supervisionar o treino e a prática de dois ou três grupos de alunos. Os seminários de discussão (coluna três) podem realizar-se com um grupo de 20 a 30 alunos em volta de uma mesa redonda. Na coluna um, os alunos são agrupados por ano de escolaridade, de forma heterogénea. Na coluna dois, os alunos são agrupados por grupos de nível, tendo em consideração a competência. Na coluna três, é de aceitar um grupo moderadamente heterogéneo. A primeira coluna deve ocupar 60% do horário semanal, a segunda coluna 30% e a terceira coluna, apenas 10%.

Ver *Adler*.

Montaigne – Michel de Montaigne foi um importante ensaísta francês, nascido em 1533 e falecido em 1592. Considerado um humanista e reformista, foi um político importante na sua época, mas viria a ficar conhecido como escritor, graças aos **Ensaio**s, escritos entre 1580 e 1588. O seu cepticismo, ironia e crítica à pedagogia tradicional e aos costumes do seu tempo deram-lhe uma grande notoriedade, podendo consdirar-se um defensor, “avant la lètre”, de uma pedagogia personalista e activa, centrada no educando e nas aprendizagens. Montaigne foi diplomata, conselheiro municipal e presidente da Câmara de Bordéus. Os seus **Ensaio**s viriam a ser proibidos, em França, em 1676, mas são, ainda hoje, considerados uma obra-prima do ensaísmo. Dedicou dois importantes ensaios à educação: “do professorado” e da “educação das crianças”. Estes

ensaios foram traduzidos para português, nos anos 30, por Agostinho da Silva. Existe uma edição portuguesa recente dos **Ensaio**s (Relógio d'Água Editores).

Moral - É uma ciência ou um ramo do conhecimento, ainda que não meramente explicativo, mas não à regionalização! prático e normativo, que estuda a natureza do dever e do bem. Na moral deontológica, o dever é considerado como um fim em si mesmo. Na moral teleológica, o dever é apenas considerado como um meio para atingir o bem. A moral kantiana é um bom exemplo de moral deontológica, enquanto a moral aristotélica é da moral teleológica. A moral deontológica faz uso dos imperativos categóricos, de tipo apriorístico. A moral teleológica faz uso dos imperativos hipotéticos. Para além das morais teleológicas e deontológicas, também chamadas de racionalistas ou intelectualistas, há morais do sentimento, como por exemplo, as morais utilitaristas e as morais da benevolência.

Moreno (Jacob) - Nasceu em 1892, na Roménia e emigrou para os EUA, na década de 30, onde faleceu, em 1974, após uma longa carreira científica, em que se destacou pelos seus estudos sobre dinâmica dos grupos, psicodrama e sociometria. A utilização da expressão dramática em situações de aprendizagem foi um dos aspectos em que mais se destacou. A teoria de Jacob Moreno acentua a importância terapêutica do teatro na educação e na vida quotidiana.

Motivação - Termo que designa a dinâmica do comportamento de um sujeito, enquanto dirigida para um objectivo. Há motivações inatas e motivações adquiridas, assim como motivações internas e motivações externas. Abraham Maslow desenvolveu uma teoria motivacional a que se dá o nome de pirâmide motivacional.

Motricidade - O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento do processo de aprendizagem. A educação e a escola devem proporcionar momentos e espaços para a emergência de uma cultura corporal que seja, ela própria, indutora do desenvolvimento da motricidade global e da motricidade fina. A diversificação de formas de utilizar e de sentir o corpo podem dar lugar a situações de aprendizagem em que há um controlo voluntário desse movimento. A exploração das diferentes formas de movimento permite que o aluno tome consciência das diferentes partes do seu corpo e interiorize as suas potencialidades e limitações. Embora todas as áreas curriculares devam promover a motricidade, há áreas específicas para o efeito: Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Educação Musical.

Mudanças nas funções do professor - As transformações na sociedade e na estrutura da família, identificadas atrás, obrigaram o poder político a exigir cada vez mais da escola e dos professores, atribuindo-lhes novas funções e fazendo exigências cada vez mais acrescidas. Contudo, a escola, só por si, não é capaz de desempenhar as funções sociais que lhe são exigidas. A sobrecarga de funções, tem retirado aos professores energias e tempo para o desempenho da sua função fundamental: o ensino. A assunção das funções de apoio social e psicológico pelos professores, a par da crescente burocratização da função educativa retiraram aos professores o tempo disponível para a leitura, o estudo e a preparação das aulas e conduziram a uma indefinição do seu estatuto e imagem profissionais. Em certa medida, é possível afirmar que o professor foi deixando de ser um intelectual, um “clerc” para passar a ser, cada vez mais, um técnico

e um burocrata. Contudo, a escola tem de estar preparada para o desempenho das funções de suplência da família, oferecendo um programa educativo a tempo inteiro. A noção de escola a tempo inteiro pressupõe um programa educativo abrangente, que integre as três componentes curriculares: a componente lectiva, a componente de complemento curricular e a componente interactiva. A primeira componente é obrigatória e definida nacionalmente, dado que corresponde ao conjunto dos saberes, organizados em disciplinas ou em áreas disciplinares comuns a todas as escolas. Trata-se de uma componente caracterizada pela heterodeterminação programática, que diz respeito ao conjunto dos saberes constituídos, ou seja, relaciona-se com a herança cultural. A função de ensinar tem, nesta componente, toda a sua razão de ser. Contudo, a capacidade para lidar com estas tremendas mudanças sociais exige profundas alterações na forma como se deve estruturar a componente lectiva. O ensino deve acentuar o desenvolvimento de capacidades de aquisição de novos conhecimentos, capacidades meta-cognitivas, o exercício do pensamento crítico e da resolução de problemas. Para respondermos aos novos desafios, temos de focar o ensino nos novos fundamentos do currículo: não apenas os chamados “3 Rs” (reading, writing and reasoning), mas também os “3 Cs” (concern, care and connection). Para além da leitura, da escrita e do cálculo, temos de acentuar a aprendizagem do como pensar, do como resolver problemas, do como lidar com a mudança, do como cuidar dos outros, do como estabelecer ligações duradouras e responsáveis com os outros e do como nos podemos preocupar com os outros. Na trilogia da leitura, da escrita e do cálculo, estamos perante uma verdadeiro regresso ao básico, aos velhos fundamentos do currículo; na trilogia do como pensar, como resolver problemas e como lidar com a mudança, estamos perante os novos fundamentos do currículo e na trilogia do como cuidar dos outros, como estabelecer relações duradouras e responsáveis e do como nos podemos preocupar com os outros estamos perante um regresso às preocupações da educação clássica, numa eterna e sempre inacabada procura de mais justiça e mais bondade, preocupações essas que atravessam as obras dos grandes filósofos, de Sócrates a Platão, de Aristóteles a Santo Agostinho e de Kant a Kirkegaard.

Por mais importante que seja a componente lectiva, ela não pode, por si só, proporcionar um programa educativo capaz de corresponder às exigências que as mudanças na sociedade e na família provocaram. Quando a escola estende o seu programa educativo às actividades educativas, desportivas, artísticas, culturais e cívicas fica em condições de desempenhar as funções de suplência da família exigidas pelas enormes mudanças sociais ocorridas nas últimas duas décadas e que a Lei de Bases do Sistema Educativo tão bem soube resumir no seu artigo 48º. O conjunto dessas actividades livres corresponde à componente de complemento curricular. Trata-se de uma componente caracterizada pela autodeterminação programática relacionada com os saberes a constituir. Em certas ocasiões da vida da escola, é possível e desejável a integração das actividades desenvolvidas nas componentes lectiva e de complemento curricular, oferecendo à comunidade envolvente os produtos culturais e artísticos que professores e alunos foram capazes de criar. Neste caso, estamos perante a componente interactiva. Esta componente rege-se pelo princípio da codeterminação educativa. A união de todas as componentes forma a dimensão global da escola e rege-se pelo princípio da sobredeterminação educativa. Uma escola concebida desta maneira é verdadeiramente uma escola com autonomia pedagógica, integrada na comunidade e realmente pluridimensional.

Ver Funções do Professor.

Naturalismo pedagógico – Concepção pedagógica que submete a educação a aspectos puramente biológicos e físicos, negando, portanto, a influência determinante do espírito e da razão no desenvolvimento humano. O naturalismo pedagógico romântico, desenvolvido por Rousseau e acarinhado pela escola nova, evidencia uma visão demasiado optimista da natureza humana, considerada sempre boa, por oposição à sociedade e à cultura que exercem um papel corruptor sobre a criança. Esta concepção pedagógica tende a desconfiar de toda a intervenção educativa planeada e sistematizada, optando, pelo contrário, por uma “educação negativa”, segundo a qual o melhor é não educar, permitindo que as inclinações naturais da criança se desenvolvam com inteira liberdade. Nega-se o protagonismo do professor, para afirmar o protagonismo da natureza, expressa nas necessidades espontâneas da criança. Opõe-se a instrução intelectual, considerada um malefício, às actividades práticas e à aprendizagem livre.

Natureza humana - Conceito que expressa a ideia universal do homem. Compreende o denominador comum de uma ideia do homem em geral.

Neill (Alexander) - Pedagogo britânico que fundou e dirigiu durante várias décadas o Colégio de Summerhill, onde teve oportunidade de concretizar uma pedagogia libertária e não-directiva, tendo a partir dessa experiência escrito numerosas obras pedagógicas. Os seus livros mais conhecidos são: **Diário de um Mestre-Escola**, **Liberdade Sem Medo** e **Liberdade na Escola**.

Ver *Modelo Libertário*.

Normas – São regras formais ou informais que regem o comportamento dos actores num determinado sistema ou organização. Ao contrário das atitudes, que são de índole psicológica e são subjectivas, as normas são de índole sociológica e cultural e são, portanto, objectivas. As normas são princípios de acção que se colocam ao sujeito a partir de fora e que visam enquadrar e exercer coacção sobre a sua conduta. As normas são tão necessárias à pessoa como as linhas do caminho de ferro são para o comboio. Na ausência de normas, aumenta a insegurança. Enquanto os valores expressam os fins da conduta, as normas expressam os modos da conduta. A educação deve ajudar a pessoa a ser capaz de respeitar as normas, porque a ausência de normas não é sinónimo de liberdade, mas não à regionalização! de insegurança. Contudo, a educação deve, também, revelar ao aluno que as normas são inspiradas pelos valores e que, portanto, as normas só são correctas quando se inspiram em valores positivos.

Novak (Joseph) - Professor no Departamento de Educação do New York College of Agriculture and Life Sciences, Joseph Novak desenvolveu a teoria dos mapas conceptuais para a aprendizagem significativa e desenvolveu um conjunto de estratégias para a aprendizagem das ciências que, embora influenciadas pela abordagem cognitivista, se afastam da teoria de Jean Piaget, procurando apresentar-se como modos de ensinar alternativos. Principais obras: **Aprender a Aprender** (Platano, 1996); **A Theory of Education** (Cornell University Press, 1977).

Ver *Mapas Conceptuais*.

Núcleos básicos de aprendizagem - Termo que designa o conjunto de conhecimentos e competências considerados básicos numa determinada disciplina ou área curricular. Também se lhes pode dar o nome de aprendizagens essenciais. A defesa de um currículo centrada nas aprendizagens nucleares iniciou-se na década de 80, com o

chamado “back to basics movement”, um movimento pedagógico que procura reduzir a dispersão curricular, recolocando o currículo em torno dos fundamentos culturais, científicos, tecnológicos e artísticos. A ideia de que vale mais aprender em profundidade do que em extensão faz parte das características desse movimento pedagógico. Em Portugal, na década de 90, começaram a surgir críticas à excessiva carga curricular dos alunos, manifesta num número excessivo de disciplinas, algumas delas irrelevantes no âmbito do ensino básico ou secundário.

Ver *Currículo e Currículo Nacional*.

Obediência - Termo que designa um comportamento que é condicionado pela autoridade externa ao sujeito e que se repete em função do receio pelos castigos, gosto pelas recompensas ou, simplesmente, aceitação reflectida de instruções e normas que visam o bem de todos.

Objectivo comportamental - Termo que designa uma meta de ensino referente a comportamentos observáveis e mensuráveis. O objectivo deve ser formulado em termos tais que possibilitem a observação do comportamento do aluno.

Ver *Modelo Directivo*.

Objectivo de expressão - Este tipo de objectivos faz intervir a criatividade do aluno e conduz a produções originais, na medida em que estas expressam personalidades singulares. Exemplos: realizar uma obra literária e inventar uma solução para um problema novo.

Objectivo de integração - Este conceito faz referência às teorias construtivistas da aprendizagem e parte do pressuposto de que toda a aprendizagem resulta de uma sucessão de integrações de competências, cujo nível de complexidade aumenta. As características de um objectivo de integração são as seguintes: a competência exerce-se sobre uma situação de integração; a competência é uma actividade complexa que necessita da integração e não da justaposição de saberes; a situação de integração é a mais próxima possível de uma situação natural que o aluno poderá encontrar. Exemplo: o aluno deve ser capaz de elaborar uma composição original sobre os factores que explicam o subdesenvolvimento de alguns países africanos.

Objectivo de mestria - Corresponde a comportamentos de restituição que se reportam a conteúdos muito precisos e a conhecimentos de base. Os objectivos de mestria andam associados a comportamentos de reprodução e permitem, logo que estejam interiorizados, uma economia de energia, visto que a partir deles o aluno pode dedicar-se às aprendizagens mais complexas.

Ver *Modelo de Ensino para a Mestria e Limiar de Mestria*.

Objectivo de transferência - Por transferência, entende-se o efeito de uma aprendizagem noutra. Os comportamentos adquiridos no quadro de uma determinada aprendizagem podem ser utilizados em novas situações.

Objectivo educacional - Corresponde à operacionalização de um fim ou meta educativa. Há objectivos gerais, específicos e comportamentais. Esta sequência obedece a um critério de crescente especificidade e precisão. Os objectivos comportamentais

salientam os comportamentos esperados dos alunos, a situação de teste e o critério de desempenho.

Objectivo específico - Depois de formulados os objectivos gerais, há que concretizar tais objectivos, demasiado abrangentes e susceptíveis de diferentes interpretações, noutros objectivos mais específicos que forneçam pistas mais claras sobre o caminho a seguir e sobre aquilo que se pretende que os alunos atinjam.

Objectivo geral - Termo que designa uma meta de ensino a ser alcançada durante uma sequência alargada de ensino, por exemplo, um ano, um semestre ou um trimestre. No estabelecimento dos objectivos gerais, começa-se por identificar os grandes traços dos perfis desejados para os níveis de escolaridade, em termos de conhecimentos, atitudes e aptidões a adquirir.

Objectivo intermédio - É um objectivo mediador, subordinado, preparatório e instrumental. É um objectivo que não é perseguido em si mesmo, mas que constitui uma passagem obrigatória num caminho que conduz a um objectivo terminal. É um meio de transição com vista à aquisição de uma competência funcional, não constitui um fim em si mesmo, mas apenas uma etapa de uma aprendizagem

Objectivo operacional - Um objectivo pedagógico é operacional quando satisfaz as seguintes condições: a actividade que ele anuncia é definida em termos de comportamento observável e mensurável; especifica o produto ou o resultado do comportamento; fixa as condições que irão permitir ao aluno produzir o resultado esperado; define os critérios segundo os quais o resultado será avaliado; indica o público-alvo.

Objectivo terminal - É um objectivo definido para uma unidade de “performance” significativa, ou seja, uma “performance” tal como ela se produz na vida, como por exemplo, saber escrever em francês. Um objectivo terminal é uma “performance” que só pode ser adquirida no final de uma aprendizagem complexa e que pode ser o resultado da integração de uma série de comportamentos difíceis de isolar. O objectivo terminal está pronto a usar e corresponde a actividades reais efectivas. Exemplos: redigir uma carta comercial; traduzir uma novela para o inglês.

Objectivos da educação pré-escolar - A Lei quadro da Educação Pré-escolar, Lei nº 5/97, de 10 de Fevereiro, enuncia, no seu artigo 10º, os objectivos da educação pré-escolar: promover o desenvolvimento pessoal e social da criança numa perspectiva de educação para a cidadania; fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidades das culturas; contribuir para a igualdade de oportunidades e para o sucesso na aprendizagem; estimular o desenvolvimento global da criança; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar condições de bem-estar e de segurança; proceder à despistagem de inadaptações e deficiências; incentivar a participação das famílias no processo educativo.

Observação directa - É aquela em que o próprio investigador procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados, apelando directamente ao seu sentido de observação.

Observação indirecta - É aquela em que o investigador se dirige ao sujeito para obter a informação procurada. É uma observação menos objectiva, porque carece de intermediários para a sua realização.

Observação não participante - Técnica de investigação em que o investigador analisa o objecto de estudo sem interferir nele. Exemplos: entrevistas, sondagens e inquérito por questionário.

Observação participante - Técnica de investigação, muito usada nos estudos etnográficos, cujo objectivo é integrar o investigador no fenómeno a estudar, de modo a conseguir uma análise muito profunda e exaustiva. Com esta técnica, o investigador vive na comunidade que é objecto de estudo, durante o tempo considerado necessário, partilhando, com ela, problemas e vivências.

Operações cognitivas de ordem superior - Refere-se às operações mentais que vão para além da memorização e que inclui as relações de causa e efeito e a emissão de juízos avaliativos sobre situações complexas. Na tipologia de Bloom, as operações cognitivas de ordem superior referem-se aos níveis aplicação, análise, síntese e avaliação.

Organizadores prévios - Expressão que designa a apresentação, pelo professor, de uma breve explicação, antes de passar à apresentação de nova informação, com o objectivo de proporcionar uma estrutura que leve o aluno a estabelecer relações entre o conhecimento anterior e o novo conhecimento.

Ver *Ausubel*.

Orientação deontológica – Conceito que designa uma orientação moral que julga o valor moral das acções em si mesmas, sem relação directa com as suas consequências. A orientação deontológica encara a justiça e a equidade como os patamares superiores da moral.

Orientação teleológica – Diz-se que um sujeito possui uma orientação teleológica quando manifesta uma posição moral que defende que a correcção de uma certa acção ou conduta moral depende das consequências boas ou más que dela derivam.

Padrão cultural - cada grupo social possui uma matriz definidora dos comportamentos, atitudes e valores consensualmente aceitáveis que permitem a identificação ao grupo de pertença. Essa matriz pode assumir a forma de código cultural construído a partir dos valores partilhados pelo grupo. O código cultural permite distinguir os que fazem parte do grupo dos restantes.

Ver *Hirsch, Currículo Nacional, Modelo da Escola Cultural e Modelo Centrista*.

Padrão de desempenho - É um critério de proficiência que estabelece índices de realização escolar.

Padre Usera – Mariano Usera e Alarcón nasceu, em Madrid, no dia 15 de Setembro de 1810, no seio de uma família da aristocracia. Em 1824, ingressou na Ordem Cisterciense adoptando o nome de Frei Jerónimo. Entre 1825 e 1834, frequentou vários cursos nos colégios da Ordem Cisterciense e na Universidade. Foi ordenado sacerdote em 1834. Em 1837, na sequência da perseguição às ordens religiosas, Frei Jerónimo viu-se forçado a abandonar a Ordem, embora conservasse a função de pároco. Em 1840, regressou a Madrid para leccionar na Universidade. Em 1845, fez-se missionário e rumou para Santiago de Cuba, onde esteve algum tempo até ser transferido para Porto Rico. Será em Porto Rico que o Padre Usera abrirá o primeiro colégio, com o objectivo de ensinar os princípios básicos da religião e ensinar a ler, escrever e contar. Com a ajuda das religiosas do Amor de Deus, o Padre Usera fundou, a partir de 1864, vários colégios para raparigas, em Cuba, para onde regressou como Deão de Havana. Em 1883, fundou, ainda, a “Sociedade Protectora dos Meninos da Ilha de Cuba”. Morreu aos 81 anos em Havana, decorria o ano de 1891. Os colégios fundados pelo Padre Usera, em Cuba, viriam a ser encerrados, em 1960, na sequência da Revolução Cubana. À semelhança da pedagogia de Juan Bosco, a obra pedagógica do Padre Usera inspirou-se no humanismo e personalismo cristão, procurando educar no e para o amor e oferecer assistência, afecto e protecção às crianças pobres.

Participação dos pais - Joyce Epstein usa esta expressão para designar formas de relacionamento superiores entre a escola e os pais, nomeadamente a participação dos pais nos órgãos de gestão escolares e nas associações de pais. Este nível de relacionamento ainda não está generalizado em todas as escolas públicas portuguesas, embora a legislação escolar permita a participação de representantes dos pais no Conselho de Escola e no Conselho Pedagógico.

Ver *Tipologia de Joyce Epstein, Escolas Difíceis de Alcançar e Don Davies*.

Participação na elaboração das regras - Expressão que designa a possibilidade dada aos alunos para colaborarem com os professores no processo de concepção e aprovação das normas e regras escolares. Essa possibilidade pode ser alargada à elaboração e aprovação do regulamento da escola e do código de conduta. Os autores que defendem essa participação afirmam que essa é uma forma de educação para a cidadania. Por outro lado, os alunos passam a compreender melhor as regras e interiorizam a necessidade de as cumprirem. Jean Piaget e Lawrence Kohlberg estão entre os autores que mais defenderam essa participação. Kohlberg desenvolveu uma abordagem de educação dos valores, a que deu o nome de “abordagem comunidade justa” que se baseia na participação dos alunos nos processos deliberativos escolares.

Ver *Modelo Comunidade Justa e Modelo da Escola Moderna*.

Pavlov (Ivan) - Ivan Pavlov nasceu em 1849, na cidade de Ryazan, na Rússia. Foi Prémio Nobel da Medicina pelos seus trabalhos sobre a fisiologia do sistema digestivo. Estudou na Universidade de S. Petersburg e na Academia Médica Militar, de S. Petersburg. De 1884 a 1886, estudou em Breslau, na Polónia e em Leipzig, na Alemanha. Antes da Revolução Russa, foi director do Instituto de Medicina Experimental de S. Petersburg. Foi professor na Academia Médica Militar. Apesar de se opor ao regime comunista, foi-lhe permitido continuar o seu trabalho pioneiro no estudo da fisiologia do coração, do sistema nervoso e do sistema digestivo. Os seus estudos sobre os reflexos condicionados em cães foram determinantes para o desenvolvimento

da teoria clássica do condicionamento. A sua principal obra foi publicada em 1926 com o título de **Reflexos Condicionados**. Morreu em 1936.

Ver *Reflexo Condicionado*.

Pedagogia - Designa a ciência da educação das crianças e arte e a técnica de ensinar. De uma forma mais geral, a pedagogia é a reflexão sobre as teorias, os modelos, os métodos e as técnicas de ensino para lhes apreciar o valor e lhes procurar a eficácia. A pedagogia destina-se a melhorar os procedimentos e os meios com vista à obtenção dos fins educacionais.

Ver *Modelo Directivo, Modelo Não Directivo, Modelo Interactivo, Modelo Comunidade Justa, Modelo Centrista, Modelo da Escola Cultural, Modelo Maria Montessori, Modelo Libertário e Modelo Paideia*.

Pedagogia crítica - Embora quase todos os conceitos desenvolvidos pelos teóricos da pedagogia crítica se possam encontrar nas obras clássicas do marxismo-leninismo, nomeadamente os **Manuscritos Económico-Filosóficos** e **O Capital**, de Karl Marx e **Que Fazer?**, de Lenin, as suas propostas e a sua estratégia encontram inspiração directa no pensamento político do comunista italiano Gramsci, o qual, como é sabido, acrescentou à concepção clássica marxista do materialismo dialéctico, segundo a qual a cultura e a educação eram vistas como uma superestrutura derivada e determinada pela infra-estrutura económico-social, uma nova concepção que dá uma maior margem de autonomia ao domínio da cultura, da educação e da escola, as quais, na concepção de Gramsci, podem agir na transformação da infra-estrutura, caso aquelas sejam dominadas pelos intelectuais revolucionários. Contudo, no essencial, as diferenças entre a pedagogia crítica e a pedagogia marxista clássica, não são muito grandes. Senão, repare-se, nas características comuns. Enquanto Marx e Lenin se referiam aos intelectuais revolucionários e Gramsci aos intelectuais orgânicos, os teóricos da pedagogia crítica referem-se aos intelectuais transformadores. Embora com designações diferentes, todas elas designam o mesmo. Em ambas, a educação deve fazer-se no seio do grupo, por meio do grupo, para emancipar o grupo; defesa da incorporação do trabalho produtivo no currículo escolar e da formação polivalente do indivíduo, com integração total do trabalho intelectual com o trabalho produtivo; procura da formação de um “homem novo”, liberto da alienação, crítico da cultura e da civilização burguesas e aberto à participação no combate a favor das culturas oprimidas; defesa de que a educação compete ao Estado, o qual deve não só financiar como administrar e prover os serviços educativos; defesa de que a educação não tem como finalidade o desenvolvimento das potencialidades de cada pessoa, mas não à regionalização! a libertação e emancipação de entidades colectivas, as minorias oprimidas, consideradas eleitas e portadoras do futuro. Por último, nos dois casos, o aluno não é visto como um pessoa em formação, um aprendiz que com a ajuda do professor se liberta da ignorância e desperta para a sua vocação, mas não à regionalização! como um produtor, um trabalhador, alguém que deve ser capaz de chamar a si os anseios, as finalidades e a estratégia do colectivo. Apesar destas semelhanças, ressalta uma diferença que, no entanto, é apenas aparente: enquanto a pedagogia marxista clássica defendia uma escola única, igual para todos, polivalente, um elo numa cadeia centralizada comandada pelo partido revolucionário, a pedagogia crítica aposta na promoção da diversidade curricular e cultural, na fragmentação curricular, na autonomia do estabelecimento de ensino, na criação de novas dependências locais, enfim, na autogestão da instituição escolar. Esta diferença é aparente porque, enquanto a pedagogia marxista clássica visa a conservação e perpetuação do poder controlado pelo partido revolucionário, a

pedagogia crítica aspira à conquista do poder. Na primeira, o poder já está nas mãos do partido revolucionário que, portanto, controla, na totalidade, a escola e o currículo. Daí a defesa de uma escola igual para todos, com um currículo nacional, centralizada e comandada pelo partido. Na segunda, a escola e o currículo continuam ao serviço das classes dominantes, apesar da resistência contra-hegemónica dos intelectuais transformadores. Daí a procura da diversificação e flexibilização curriculares, porque propiciadoras do enfraquecimento do currículo canónico, chamado pelos pedagogos críticos de currículo hegemónico. Sendo certo que esta diferença não é desprezível, a verdade é que a finalidade continua a mesma: fazer da pedagogia um instrumento da política e da escola o espaço preponderante da educação política das novas gerações, embora as palavras com que esta mensagem é transmitida sejam diferentes. Na pedagogia marxista clássica, diz-se que a escola serve para formar o “homem novo”, o homem socialista, plenamente integrado no colectivo e capaz de subordinar o seu projecto pessoal ao projecto colectivo da revolução socialista. Na pedagogia crítica, diz-se que a função da escola é emancipar, libertar, “conscientizar”, dar poder. No primeiro caso, diz-se que o currículo baseado na cultura ocidental representa apenas os interesses da classe dominante, constituindo uma peça fundamental do aparelho ideológico do estado, ao serviço da exploração. No segundo caso, diz-se que o currículo baseado na cultura ocidental é hegemónico, alienante e impeditivo da expressão das culturas das minorias oprimidas. Num caso e noutro, a questão central é a conquista do poder. Na pedagogia marxista clássica a meritocracia é substituída pela lealdade ao partido e pelo carácter de classe. Pertencer ao partido, fazer parte da “nomenclatura” e ser oriundo da classe operária dá direito a beneficiar de uma “discriminação positiva” e é o passaporte para as melhores escolas do Estado. Na pedagogia crítica, a meritocracia é substituída pela igualdade nas aprendizagens, o nivelamento e o direito à discriminação positiva, por parte das minorias desprovidas de poder económico e cultural. A escola continua a seleccionar? Há alunos que são bem sucedidos na escola, enquanto outros continuam a falhar? A resposta da pedagogia crítica passa pela eliminação do currículo elitista e hegemónico e diferenciação dos currículos, tanto quanto seja necessário, para que todos os alunos sejam bem sucedidos. O professor cuida mais do que ensina. O professor cuida, partilha o seu poder com os alunos, promove nos alunos a capacidade para exercer o poder, ajuda o aluno a tomar consciência das desigualdades e da opressão e promove a interiorização dos “novos valores”. Tal como o marxismo clássico originou várias correntes, nomeadamente o maoísmo, o eurocomunismo e o neo-marxismo, também a partir da pedagogia clássica marxista surgiram correntes pedagógicas que importa caracterizar para se poder perceber melhor as verdadeiras influências da pedagogia crítica.

Por um lado, a corrente do marxismo psicanalítico, surgido na Alemanha, na década de 30 e que, com o advento do nazismo, se refugiou nos Estados Unidos da América, estendendo a sua base de apoio a algumas universidades americanas. Wilhelm Reich, que considerava ser a exploração capitalista, expressa no controlo dos meios de produção por parte de grupos restritos, acompanhada pela exploração e repressão sexual, feita com base na predominância da escola burguesa e da moral judaico-cristã, os factores que explicam a alienação humana.

Com algumas afinidades a Wilhelm Reich, há que acentuar, também, a influência de um grupo de filósofos neo-marxistas, ancorados na Escola de Frankfurt e que, na década de 40, encontraram refúgio e protecção nas Universidades da pátria do capitalismo. Estou a referir-me, sobretudo, a Herbert Marcuse que terá oportunidade de, com a sua célebre obra **O Homem Unidimensional**, conhecer grande notoriedade nos meios intelectuais e estudantis de esquerda, na qual defende que a exploração

capitalista, baseada nos princípios da produtividade, rendimento e meritocracia, está a aniquilar a vida afectiva, lúdica e imaginativa das massas oprimidas, agora identificadas com as minorias étnicas e as minorias sexuais, já que Marcuse teve a oportunidade de verificar, in loco, a integração pacífica e auto-aceite do proletariado no modo de vida capitalista e na cultura burguesa.

A influência de Marcuse e de Adorno, dois expoentes da Escola de Frankfurt, refugiados nos Estados Unidos da América, fez-se sentir, sobretudo, em dois aspectos: na mudança das entidades colectivas portadoras de futuro (as minorias oprimidas) que deixam de ser identificadas com a classe operária, entretanto integrada no sistema, para passarem a incluir as mulheres, as minorias étnicas, as minorias sexuais e os trabalhadores oprimidos do Terceiro Mundo e, por outro lado, no combate cultural aos valores tradicionais da Civilização Ocidental. Como o cânone ocidental, os clássicos e as grandes obras representam a defesa das virtudes tradicionais, que estão no cerne da Civilização Ocidental, a crítica de Marcuse aos valores tradicionais e ao cânone cultural do Ocidente veio a constituir uma das principais influências da nova pedagogia crítica.

Pedagogia da coacção – Quando se considera ser a natureza humana incapaz de avançar, com autonomia, para a perfeição, é necessário que a educação e a cultura exerçam uma função correctora das tendências naturais, afim de transformar o indivíduo em pessoa. Segundo este modelo, a educação tem como função implantar na natureza humana uma série de propriedades que lhe são alheias, mas que são necessárias para que a pessoa atinja um nível superior.

Pedagogia da descoberta - Expressão que designa os modelos pedagógicos influenciados pela teoria cognitivo-desenvolvimentista e em particular pela teoria cognitiva de Jean Piaget e que acentuam a aprendizagem pela descoberta, a resolução de problemas e o trabalho de projecto. Os modelos de ensino construtivistas e interaccionistas são exemplos de modelos orientados pela pedagogia da descoberta. A aprendizagem pela descoberta pode ser autónoma ou orientada. Nos casos em que há uma orientação clara e continuada do professor, estamos perante a aprendizagem pela descoberta orientada. Quando o professor se abstém de intervir e deixa os alunos avançarem no conhecimento com o recurso aos materiais auxiliares e à pesquisa individual, estamos perante a aprendizagem pela descoberta autónoma.

Ver *Piaget* , *Bruner* e *Modelo Interactivo*.

Pedagogia de Paulo Freire - Paulo Reglus Neves Freire nasceu, na cidade do Recife, no Nordeste Brasileiro, no dia 19 de Setembro de 1921 e morreu de ataque cardíaco, em São Paulo, no dia 2 de Maio de 1997. Depois de se licenciar em Direito e de uma curta carreira como advogado, Paulo Freire começou a dedicar-se ao ensino, tendo começado por ensinar Português, numa escola secundária, entre 1941 e 1947. Em finais de 1959, obteve o grau de Doutor em Filosofia e História da Educação, com a tese “Educação e Actualidade Brasileira”. Em 1961, tomou posse como Professor Efectivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Ainda em 1961, tornou-se o primeiro director do Departamento de Extensão Cultural da Universidade do Recife, onde permaneceu até 1964. A sua experiência na alfabetização de adultos, em Angicos, no Rio Grande do Norte, tornou Paulo Freire conhecido em todo o Brasil. O governo populista e nacionalista de João Goulart nomeou-o, em 1963, Presidente da Comissão Nacional de Cultura Popular. O golpe militar de 1964 iria interromper a sua curta carreira na administração pública, obrigando-o a um exílio de quinze anos, após um período de prisão de 70 dias. O seu

primeiro porto de abrigo foi a Bolívia, de onde partiu, pouco depois, para o Chile, onde permaneceu cinco anos como consultor de organizações governamentais e não governamentais no contexto do movimento da reforma agrária empreendido pelo governo democrata-cristão do Presidente Chileno Eduardo Frei. Em 1969, teve oportunidade de passar 6 meses na Universidade de Harvard, após o que partiu para Genebra, onde acabaria por permanecer até 1979, como consultor do Conselho Mundial das Igrejas. Nesse período, Paulo Freire fez inúmeras visitas a países africanos, nomeadamente Tanzânia, Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe, na qualidade de consultor dos respectivos governos recém-saídos da independência. Nesses países, Paulo Freire deu assistência científica, pedagógica e política a vários programas de educação de adultos inspirados na sua filosofia e metodologia. Apesar do entusiasmo inicial com que esses programas foram recebidos pelos governantes, técnicos e populares, a verdade é que as guerras civis, a falta de recursos e um acompanhamento débil por parte dos respectivos governos fizeram com que os resultados fossem muito pouco animadores. A abertura democrática brasileira, ocorrida a partir de 1979, fez com que Paulo Freire regressasse definitivamente ao Brasil. Nos últimos 18 anos da sua vida, passados no Brasil, Paulo Freire foi professor da Universidade de São Paulo e foi Secretário da Educação do Município de São Paulo, em 1988 e 1989, na sequência da vitória do Partido dos Trabalhadores nas eleições municipais da maior cidade do Brasil. Na cidade de São Paulo, Paulo Freire foi responsável pela introdução de mudanças radicais no currículo e nos processos de gestão de 654 escolas que serviam cerca de 700000 alunos da pré-escola ao 8º ano de escolaridade.

A influência do pensamento pedagógico de Paulo Freire atingiu o seu apogeu, na década de 70, após uma fulgurante visita à Universidade de Harvard e publicação da edição em língua inglesa da sua mais importante obra “A Pedagogia do Oprimido”. O enorme impacto que o seu pensamento teve nos meios políticos e educacionais da esquerda norte-americana e europeia explica-se, sobretudo, devido à sua crítica à neutralidade da educação e da escola e ao seu argumento de que qualquer currículo que ignore o racismo, o sexismo e a exploração dos trabalhadores constitui um instrumento de manutenção do “status quo” e um obstáculo ao desenvolvimento da consciência de classe dos oprimidos. Na realidade, este argumento é muito semelhante à crítica política que Luis Althusser fez à escola, como aparelho ideológico do Estado, no célebre opúsculo intitulado “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”. A argumentação de Paulo Freire seria retomada, mais tarde, por outros célebres pedagogos e sociólogos de esquerda, como por exemplo Bowles e Gintis (1976) e Giroux (1983). Na verdade, esta argumentação foi originalmente desenvolvida por Karl Marx, um século antes de Paulo Freire a retomar. Apesar de ser possível verificar a existência de uma argumentação semelhante na literatura marxista clássica, muito antes de Paulo Freire ter escrito a sua célebre obra “A Pedagogia do Oprimido”, importa acentuar que a originalidade do pedagogo e crítico social brasileiro residiu no facto de ter desenvolvido uma metodologia para o desenvolvimento da literacia em adultos privados de capital social e cultural, em países como o Brasil, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Moçambique e Chile, para só falar naqueles em que Paulo Freire directamente se envolveu.

O método de alfabetização, criado por Paulo Freire, baseia-se num conjunto de técnicas de animação de grupos que visam a tomada de consciência dos aprendizes face à existência de uma sociedade desigual e opressiva.

Quais são os conceitos básicos desenvolvidos pelo pedagogo brasileiro? São, entre outros, os conceitos de “consciência crítica”, “educação bancária”, “círculos

culturais”, “educação libertadora”, “alienação”, “conscientização”, “colegialidade”, “cultura do silêncio”, “método dialógico”, “temas geradores”, “investigação participada” e “praxis”. A consciência crítica é um nível de consciência caracterizado pela interpretação e compreensão profunda dos problemas, através do confronto das nossas descobertas e a realidade e através de um esforço intelectual baseado na reflexão colectiva, na luta política e na praxis. A educação bancária inclui toda a educação centrada nos conteúdos e no professor e que encara o aluno como um recipiente de matérias previamente preparadas pelo professor. A mente do aluno é vista como uma tábua rasa onde o professor deposita um conhecimento já feito. Por vezes, Paulo Freire, chama esta educação de educação digestiva. Os círculos culturais são os grupos de discussão nos quais educadores e aprendizes usam codificadores que estimulam o diálogo em torno das condições de vida dos aprendizes. O grupo proporciona o contexto para a reflexão crítica e para a tomada de consciência da necessidade de transformar a realidade com base no conhecimento crítico. A educação libertadora é a educação proposta por Paulo Freire e que consiste na tomada de consciência da exploração e da opressão e da necessidade de integrar a luta colectiva a favor da transformação social. A alienação é um termo que Freire foi buscar a Karl Marx e que se refere ao domínio das pessoas por elites poderosas e à divisão social do trabalho, com os meios de produção e a riqueza material nas mãos de poucos. A alienação é ampliada e sustentada pela educação bancária, uma vez que esta legitima as desigualdades sociais e impede os oprimidos de tomarem consciência dos seus direitos. A conscientização é um processo contínuo que permite ao aprendiz ganhar a consciência crítica, tomar consciência da opressão e identificar as contradições e as condições da alienação e opressão. Em certa medida, a conscientização é o nível superior de consciência crítica, o qual se atinge após se ganhar uma consciência política que conduz o aprendiz a integrar-se na luta política pela revolução socialista. A colegialidade é uma forma de organização social baseada na partilha do poder entre todos os membros da organização. Contrasta com a organização hierárquica e piramidal, com base no mérito. A cultura do silêncio é a cultura típica dos países colonizados ou das comunidades sujeitas à opressão. As pessoas desprovidas de poder não são ouvidas nem vêm a sua cultura expressa no currículo escolar, uma vez que o poder dominante as pretende reduzir ao silêncio. A cultura do silêncio visa, também, desenvolver imagens negativas e estereótipos que mantenham os oprimidos na situação de opressão. O método dialógico caracteriza-se pela cooperação e mutualidade nas relações entre o educador e os aprendizes, exigindo uma atmosfera de aceitação mútua, respeito, compreensão e comunicação horizontal. Os temas geradores são codificações de experiências complexas com significado político que podem gerar a discussão e a reflexão crítica. Surgem a partir das histórias de vida dos aprendizes. Num programa de literacia, os temas geradores dão origem a palavras geradoras, ou seja, palavras com três sílabas que podem ser separadas em sílabas e usadas para gerar outras palavras. A investigação participativa é uma abordagem à mudança social que recusa a forma tradicional de produção do conhecimento e propõe um método alternativo, simultaneamente igualitário, mutualista e participado, em que investigador e sujeitos da investigação se comprometem nas lutas pela transformação social. A praxis é igualmente um conceito que Paulo Freire foi buscar à literatura marxista clássica, e em particular a Lenin, e que consiste numa actividade complexa através da qual os aprendizes criam cultura e se tornam seres humanos conscientes da sua situação e da sua falta de poder. A praxis compreende um ciclo de acção-reflexão-acção, o qual é central na educação libertadora. As características da praxis são a auto-determinação, a intencionalidade, a criatividade e a racionalidade.

Ao longo da década de 70, a pedagogia de Paulo Freire saiu das fronteiras da América do Sul e conheceu uma grande aceitação, nos Estados Unidos da América, no seio de milhares de educadores comunitários que exerciam a sua actividade em inúmeras associações comunitárias, fora do sistema formal de educação. A sedução que a pedagogia de Freire exerceu nestes educadores explica-se pelo facto de partilharem, com ele, a crítica à educação tradicional e de verem na metodologia proposta um instrumento de luta política a favor das minorias étnicas e sociais, desprovidas de poder económico e cultural. Para esses educadores, como para Freire, a escola tradicional é vista como parte do problema, contribuindo, com o seu carácter de classe, para a marginalização dos pobres e das minorias. A educação libertadora, proposta pelo crítico social brasileiro, permite pôr em causa a actual estrutura social, profundamente desigual, e ajuda os aprendizes a reflectirem sobre a sua experiência histórica, despertando-os para a mudança social, dando-lhes poder para que, colectivamente, façam a transformação social.

Pedagogia de Quintana Cabanas - José Maria Quintana Cabanas é professor catedrático de pedagogia social na Universidade Nacional de Ensino à Distância (Madrid), tendo leccionado, durante várias décadas, Pedagogia, Sociologia da Educação e Filosofia da Educação na Universidade de Barcelona, onde se doutorou em Filosofia e Pedagogia. Com uma obra publicada que ultrapassa os 30 livros como autor próprio, 12 livros coordenados por ele e 231 artigos científicos, num total de 14 mil páginas impressas, este professor e pedagogo catalão e espanhol revela possuir uma enorme erudição filosófica e pedagógica e um grande sentido didáctico e prático na forma como expressa as suas ideias, com clareza, sentido prático e sabedoria. Para a elaboração deste texto, servi-me, sobretudo, da leitura das seguintes obras do autor: **Teoría de la Educación: Concepción Antinómica de la Educación; Pedagogía Moral: El Desarrollo Moral Integral; Pedagogía Axiológica: La Educación ante los Valores; Pedagogía Social; Pedagogía Psicológica**, todos eles publicados pela Editorial Dykinson.

Toda a sua obra filosófica e pedagógica surge fortemente influenciada pela filosofia racionalista e idealista, sendo possível afirmar que Quintana Cabanas é, simultaneamente, um aristotélico, um estóico e um racionalista. Com efeito, os autores que mais o influenciaram foram, sem dúvida, à frente de todos, Aristóteles, logo depois Cícero e Séneca, na Filosofia Clássica, Tomás de Aquino, na Filosofia Medieval e Descartes, Espinoza, Kant, Hegel e Max Scheller na Filosofia Moderna.

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

A educação é não só problemática, mas também antinómica. Quer isto dizer que a sua problematicidade advém das antinomias que encerra. mais. Quintana Cabanas identificou 20 antinomias presentes na educação. Essas antinomias exprimem tensões entre pontos de vista e cosmovisões opostas, como por exemplo, as tensões entre liberdade e autoridade, racional e afectivo, inteligência cognitiva e inteligência emocional, heteronomia moral e autonomia moral, aprendizagem por recepção e

aprendizagem criadora, educação transmissora e educação libertadora, educação ao serviço do indivíduo ou ao serviço da sociedade, educação como função adaptadora ou como função transformadora, etc. No fundo, todas estas antinomias constituem respostas alternativas à grande questão filosófica que atravessa a educação, desde o começo da escola: a criança é um ser naturalmente bom e capaz de auto-aperfeiçoamento ou, pelo contrário, é um ser imperfeito, naturalmente inclinado para a maldade e que carece de educação para contrariar e superar o pecado original? É a natureza humana intrinsecamente boa ou precisa de correcção? Quintana Cabanas resolve esta contradição, com o recurso à teoria aristotélica do justo meio, integrando as duas oposições polares num terceira alternativa. A preferência pelas concepções educativas intermédias encontra a sua fundamentação na teoria aristotélica da virtude como meio termo, segundo a qual toda a virtude constitui a posição equidistante entre dois extremos, opostos e igualmente viciosos.

Pedagogia moral de Quintana Cabanas - A obra pedagógica de Quintana Cabanas é fértil e profícua. O facto de ter estudado, com grande profundidade e inteligência, a teoria da educação, a sociologia da educação, a pedagogia social, a pedagogia axiológica e a pedagogia moral, é bem a prova da fecundidade do pensamento deste autor catalão e espanhol.

Quintana Cabanas, fazendo uso da sua teoria antinómica da educação, parte da necessidade de construir um meio termo entre duas antinomias básicas: a educação moral como produto do saber e da reflexão e a educação moral como produto do treino e do hábito.

A concepção antinómica da educação leva o pedagogo espanhol a recusar tanto uma visão antropológica optimista como o pessimismo antropológico, optando, ao invés, por aquilo a que chama de realismo antropológico. Quer isto dizer que a natureza humana predispõe o homem para fazer o bem, mas todas as pessoas possuem algumas deficiências naturais que precisam de ser corrigidas e aperfeiçoadas pela educação. Ao contrário do modelo da clarificação dos valores e do modelo cognitivista, que partilham uma visão antropológica romântica, Quintana Cabanas reconhece a necessidade de uma boa educação moral que limite e corrija algumas inclinações naturais e apetências espontâneas da criança, levando esta a respeitar, aceitar e seguir normas morais que se traduzam em boas disposições morais e hábitos morais correctos.

Consciente de que as maiores limitações dos modelos contemporâneos da educação moral, em particular do modelo da clarificação de valores e do modelo cognitivista de Kohlberg, residem no facto de terem optado apenas por uma das dimensões do desenvolvimento moral, no primeiro caso, a dimensão afectiva e, no segundo caso, a dimensão cognitiva, Quintana Cabanas opta por apresentar e justificar uma teoria da educação moral integral, capaz de incluir todos os domínios, todos os âmbitos e todos os níveis da moralidade e da ética. No que diz respeito aos âmbitos, Quintana Cabanas acentua a necessidade de a educação valorizar, igualmente, a razão, as emoções e a vontade, ou seja, o domínio cognitivo, o domínio afectivo e o domínio volitivo. Ora o que se passa com os anteriores modelos é que se assiste, em qualquer dos casos, à subvalorização de, pelo menos, um destes domínios, sendo essa a principal razão da sua ineficácia na promoção do desenvolvimento integral dos alunos. Para além desta limitação, o pedagogo espanhol acentua uma outra que tem a ver com o campo da educação moral. Com efeito, a educação moral inclui um campo pessoal e um campo social e cada um destes campos pode exprimir-se numa moral mínima ou numa moral superior. Assim, tanto o modelo da clarificação dos valores como o modelo cognitivista de Kohlberg consideram apenas o campo social e o nível da moral mínima. Consideram

apenas o campo social porque reduzem a prática moral ao âmbito da convivência nos grupos e respeito pelos contratos, como expressão de uma moralidade justicialista ou discursiva, assente na teoria do contrato social que deixa de fora não só a formação dos sentimentos morais, como também das atitudes e hábitos morais.

A parcialidade e reducionismo do modelo cognitivista de Kohlberg é justamente evidenciado pela forma como ele encara a finalidade da educação. Em vez de optar por uma ética máxima, capaz de integrar a finalidade da promoção do bem e do amor, para além da justiça, o modelo de Kohlberg fica-se por uma ética mínima, meramente formalista e discursiva, inteiramente centrada na promoção da autonomia. Importa, no entanto, questionar para que serve essa autonomia. Evidentemente que a autonomia não pode ser considerada um fim, como o pretende Kohlberg, mas não à regionalização! um meio que pode ser usado para o bem ou para o mal. A autonomia é um valor apenas quando ela é posta ao serviço de uma adequada hierarquia de valores que leve o educando a reconhecer, a respeitar, a preferir e a encarnar no seu comportamento os valores superiores.

A História da Humanidade e a nossa experiência de vida têm-nos mostrado a existência de muitas pessoas autónomas incapazes de optarem pelo bem, pelo que é justo dizermos, como o faz Quintana Cabanas, que vale mais uma moralidade heterónoma, numa pessoa capaz de uma boa conduta moral, do que um discurso ético pós-convencional sem correspondência com uma conduta reveladora do respeito pelos outros, preocupação com o bem estar dos outros e orientada para o amor.

Pedagogia pós-moderna -A pedagogia pós-moderna conheceu um desenvolvimento notável nos últimos dez anos do século XX, graças ao cruzamento dos contributos teóricos de autores muito diversos, provenientes quer do neo-marxismo quer do feminismo. Entre esses autores, é justo destacar Henry Giroux e Michael Apple, um e outro professores de sociologia da educação em Universidades dos EUA, com uma numerosa obra publicada e presença habitual em muitas revistas de educação em língua inglesa. A corrente feminista tem sido representada, sobretudo, pelos trabalhos de Carol Gilligan que, com o seu estudo pioneiro, intitulado **In a Different Voice: Psychological Theory and Women`s Development** (Harvard University Press), criou as condições para a construção de uma pedagogia centrada na questão do género. As críticas de Carol Gilligan ao excesso de racionalismo e às pretensões universalistas da teoria cognitivo-desenvolvimentista de Lawrence Kohlberg abriram caminho para o desenvolvimento de uma perspectiva narrativista no campo da pedagogia moral. A perspectiva narrativista enquadra-se perfeitamente na ideologia pós-moderna, pelas seguintes razões: ênfase nas narrativas pessoais por oposição às grandes narrativas universais; recusa das grandes teorias e do racionalismo; oposição à utilização de critérios de racionalidade, universalidade e comensurabilidade.

A pedagogia pós-moderna cruzou todas estas correntes e perspectivas, agrupando autores que centram as suas teorias em variáveis do tipo classe social, identidade étnica, identidade cultural e género.

A pedagogia pós-moderna tem vindo a reunir um conjunto de contributos teóricos, de várias origens e paragens ideológicas. As correntes neo-marxistas e libertárias têm como característica comum a recusa da educação como instrumento de adaptação ao actual modo de produção capitalista. As correntes feministas, eco-feministas e os grupos centrados na identidade e orientação sexual recusam a escola como instrumento de transmissão de uma herança cultural, que acusam de ser machista e homofóbica. As correntes relativistas e narrativistas, por fim, rejeitam a existência de critérios objectivos, lógicos, racionais e universais, opondo-lhes as perspectivas

personais, as histórias de vida e os contextos culturais locais. De comum a todas estas correntes, a recusa da objectividade do conhecimento e dos valores.

A pedagogia pós-moderna defende uma escola que acolha e respeite as diferenças, tanto as de carácter social, como culturais, étnicas e de género. Ao contrário de algumas perspectivas interculturais mais leves e moderadas, a pedagogia pós-moderna pretende tornar visíveis, no currículo, as expressões culturais, valores e estilos de vida das minorias étnicas, culturais e sexuais. O currículo deve não só acolher as culturas minoritárias, mas também garantir a sua livre expressão. Trata-se, sobretudo, de tomar uma atitude activa de luta contra as situações de desigualdade e os preconceitos contra as minorias. Esse activismo curricular leva alguns autores pós-modernos a considerarem que a educação deve perseguir quatro finalidades: combater o racismo, lutar contra a moral sexual predominante, ajudar a ultrapassar as desigualdades sociais e promover a emancipação das mulheres e das minorias étnicas. O activismo curricular deve conduzir à substituição do currículo hegemónico, acusado de estar ao serviço dos brancos, da classe média e dos homens, por um currículo do tipo arco-íris que esteja ao serviço da emancipação das mulheres, das minorias sexuais e das minorias étnicas.

Ver Pedagogia Crítica e Pedagogia de Paulo Freire

Pedagogia por objectivos - Esta corrente pedagógica está intimamente associada ao paradigma comportamentalista da aprendizagem e aos modelos de ensino directivos. Influenciada pela taxonomia dos objectivos do domínio cognitivo, desenvolvida por Benjamin Bloom, nos finais da década de 50, a pedagogia por objectivos conheceu grande popularidade nos anos 60 e 70. Contudo, a enorme popularidade que os modelos de ensino construtivistas e interaccionistas conheceram nos anos 90, remeteram a pedagogia por objectivos para uma posição meramente residual no discurso pedagógico oficial. A questão central do processo de ensino e aprendizagem é, para a pedagogia por objectivos, a definição rigorosa de objectivos tendo em vista a aquisição e a modificação de reportórios comportamentais. Tanto as técnicas do condicionamento clássico, que sublinham os antecedentes determinantes do comportamento, como as técnicas do condicionamento operante, que sublinham os reforços, visam modificar os comportamentos dos alunos graças à utilização sistemática de programas de reforço e à emissão de estímulos apropriados. Um e outras acentuam a importância crucial do papel do professor enquanto entidade provocadora de estímulos capazes de contribuir para a modelação da personalidade do aluno pela consecução de objectivos rigorosamente explicitados e definidos. A pedagogia por objectivos acentua as seguintes funções do professor: planificador, transmissor e avaliador.

Ver Objectivo de Educação, Objectivo Geral, Objectivo Específico, Objectivo Comportamental, Modelo Directivo, Bloom e Modelo de Ensino para a Mestria.

Pedagogia prospectiva – A Educação visa formar o homem do futuro e cabe à Pedagogia, como ciência prática, prepará-lo para uma sociedade que ainda não existe e não se sabe, ao certo, como será. A pedagogia prospectiva é um ramo da Pedagogia que visa fazer previsões sobre o desenvolvimento futuro da educação.

Pensamento formal - Conceito desenvolvido por Piaget para caracterizar o estágio de desenvolvimento intelectual das operações formais. Kohlberg entendia haver uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento moral, ou seja, considerava que o acesso ao nível pós-convencional do desenvolvimento moral

pressupunha o acesso prévio ao estágio das operações formais. O pensamento formal caracteriza-se pela possibilidade de raciocínio hipotético-dedutivo.

Ver *Piaget e Kohlberg*.

Perfil de saída - Conjunto de saberes e competências considerados como fundamentais e que todo o aluno deve dominar no final de uma determinada formação ou ciclo de estudos.

Perrenoud (Philippe) - Sociólogo e pedagogo suíço, Philippe Perrenoud ensina Sociologia do Currículo e das Práticas Pedagógicas na Universidade de Genève. Os seus trabalhos mais importantes visam identificar os mecanismos de “fabricação” das desigualdades escolares. Tem investigado e publicado sobre o funcionamento das escolas enquanto organizações, sobre o ofício de aluno e sobre o quotidiano dos professores e alunos. Principais obras: **La Fabrication de l'Écellence Scolaire: Du Curriculum aux Pratiques d'Évaluation** (1984); **Du Curriculum Formel au Curriculum Réel** (1985); **Métier d'Élève et Sens du Travail Scolaire** (1994).

Perspectivismo – Posição filosófica que nega a existência de verdades absolutas, dado que o único que existe são pontos de vista diversos sobre os problemas. Nietzsche é considerado um dos expoentes do perspectivismo, tendo levado o cepticismo à sua posição mais extremada: o nihilismo. Esta posição filosófica está na base do paradigma pós-moderno, o qual considera não existirem valores absolutos. A educação é, para esta corrente, um processo que ajuda, cada indivíduo, a construir o seu próprio sistema de valores e cada sistema de valores tem a sua dignidade própria, uma vez que não existe uma hierarquia objectiva de valores, tal como não existem culturas superiores a outras. A verdade não pode ser estabelecida a partir da razão, mas não à regionalização! através do consenso, uma vez que ela é contingente, variável, subjectiva e dependente dos contextos.

Pestalozzi (Heinrich) - Nasceu em 1746 e morreu em 1827. De 1780 a 1798, desenvolveu uma grande actividade literária. Data desse período a escrita da sua grande obra **Leonardo e Gertrudis**. Influenciado pelos ideais iluministas e pela Revolução Francesa, foi viver para França em 1792. Em 1797, publicou o livro **As Minhas Investigações sobre a Marcha da Natureza no Desenvolvimento do Género Humano**. Em 1800, resolveu aplicar as suas ideias pedagógicas, com a abertura do Instituto de Berthoud, o qual é transferido, uns anos mais tarde, para Yverdon. Em 1801, publicou o livro **Como Gertrudis Educa os seus Filhos**. Os últimos anos da sua vida foram dedicados por Pestalozzi ao ensino e à direcção do Instituto de Yverdon. Dois anos antes de morrer, Pestalozzi publicou o livro **O Canto do Cisne e os Meus Destinos**. Foi considerado o reformador e o promotor da educação popular e uma das principais figuras da pedagogia iluminista. É considerado por muitos autores como um precursor dos modelos personalistas e da educação nova. Principais obras: **Leonardo e Gertrudis** (1781-1787); **Como Educa Gertrudis os seus Filhos** (1801); **O Canto do Cisne e os Meus Destinos** (1825).

Piaget (Jean) - Psicólogo e epistemólogo suíço, nascido em Neuchâtel, em 1896. Doutorado em Biologia, desde cedo se interessou pelo estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças, através da observação das crianças em situações naturalistas. A sua teoria do desenvolvimento cognitivo criou os pressupostos psicológicos para a

elaboração do modelo de ensino construtivista. Piaget foi professor na Universidade de Sarbonne, Genève e Lausanne. Obras essenciais: *Le Représentation du Monde Chez L`enfant* (Paris, PUF, 1926); *La Naissance de L`intelligence Chez L`Enfant* (Delachau et Nestlé, 1960); *La Psychologie de L`Intelligence* (Paria, Colin, 1967); *Le Langage et la Pensée Chez L`Enfant* (Delachau et Nestlé, 1968).

Planificação - Processo que visa obter respostas para as seguintes questões: o quê, como, para quê e quando ensinar? Há várias modalidades de planificação. A planificação não linear privilegia a selecção das actividades de ensino e aprendizagem, às quais se associam, depois, os objectivos para ajudar a explicar o que aconteceu. A planificação prévia à instrução é realizada pelo professor antes da ocorrência do processo de instrução e privilegia a selecção dos objectivos, conteúdos, metodologias e técnicas de avaliação. A planificação racional-linear acentua, previamente, a definição dos objectivos e, de seguida, a selecção das estratégias e actividades necessárias para alcançar os objectivos previamente definidos. A planificação pode incluir sequências de aprendizagem de longa duração ou de curta duração. Exemplo das primeiras, as planificações de ano. Exemplo das segundas, os planos de lição.

Ver *Modelo Directivo, Modelo de Ensino para a Mestria, Objectivo Educacional, Avaliação e Bloom*.

Planificação educacional – Designa o processo de elaboração de decisões para a actuação no futuro, com o fim de alcançar objectivos, através da optimização dos meios disponíveis. A política educacional estabelece objectivos e a estratégia educacional promove as decisões que tomam corpo num conjunto de meios de execução graças à planificação educacional. A planificação é, assim, uma técnica de definição de objectivos e da compatibilização entre fins e meios. Em 1963, foi criada, em Paris, o Instituto Internacional de Planificação Eduacional e, a partir de 1968, a UNESCO começou a promover a realização de Conferências Internacionais de Planificação Educacional. O desenvolvimento da planificação educacional, durante as décadas de 60, 70 e 80, ficou a dever-se aos seguintes factores: a ideia de que a educação é um factor importante do progresso económico e social dos países e a necessidade de efectuar grandes investimentos estatais na educação, como forma de universalizar a educação básica e secundária. Na década de 90, começaram a surgir dúvidas crescentes face à eficácia da planificação educacional. Essas críticas surgiram, sobretudo, de sectores favoráveis à defesa da livre escolha das escolas e à existência de um forte mercado de educação.

Ver *Livre Escolha das Escolas*

Plano de investigação – Pode definir-se como o conjunto de procedimentos e orientações a que uma investigação deve obedecer tendo em vista o rigor e o valor prático da informação recolhida, para que seja possível a testagem das hipóteses inicialmente formuladas para o problema em estudo. Após a definição do problema e a formulação das hipóteses, importa que seja feito um guião onde conste o seguinte: qual é a população e a amostra, ou seja, junto de quem se vai fazer a intervenção; quem são os agentes e os avaliadores?; qual é o “timing” da intervenção?; quais são os procedimentos a utilizar, ou seja, qual é a sequência das condições, como vai ser feito o emparelhamento dos grupos e como é que se vão recolher os dados? Ver *Investigação-acção, Investigação Documental e Investigação Etnográfica*.

Platão - Foi um cidadão de Atenas, por nascimento e por opção de vida. Nasceu em 427 a.C. de uma família da grande nobreza. Teve uma educação esmerada e é provável que

tenha recebido lições do heraclitiano Crátilo. Em 407, com 20 anos de idade, conheceu Sócrates, então com 63 anos. Terá sido aluno de Sócrates durante 8 anos. Após a queda do regime dos Trinta, Sócrates é acusado de corromper a juventude e de desrespeito pelos deuses da cidade. É condenado à morte. Os seus amigos oferecem-lhe uma oportunidade de fuga, mas Sócrates resiste a abandonar a sua cidade. Fazê-lo seria dar razão às acusações que os seus inimigos lhe faziam. Decide, portanto, beber a cicuta. Morre em 399. Platão não assistiu aos últimos momentos da vida de Sócrates. Doente, fica em casa. Terá oportunidade de relatar, no **Fédon**, esses últimos momentos e de denunciar essa escandalosa injustiça. A morte de Sócrates será o momento capital da vida e da obra de Platão. Podemos dizer que condicionou a obra e o pensamento de Platão que, a partir daí, não cessa de procurar os fundamentos da Virtude, do Bem e da Justiça. Em obras posteriores, nomeadamente, na **República** e nas **Leis**, irá procurar os contornos e as características do governo justo. A política sempre interessou Platão que terá dito, bem cedo, tencionar dedicar-se aos assuntos da governação e da política assim que se tornasse responsável pelas suas acções, seguindo aliás uma tradição familiar comum a todas as pessoas da sua origem. A injusta morte de Sócrates obrigá-lo-à a cuidados redobrados e dará um golpe certeiro na sua ingenuidade. Temendo ser perseguido como discípulo de Sócrates, Platão foge para Mégara com alguns amigos, onde permanecerá 3 anos. Será aí que conhece Euclides, o Megárico, de quem recebe lições. Daí, parte para longas viagens ao Egipto e à Cirenaica, onde trava conhecimento e amizade com o sábio matemático Teodoro. É provável que tenha visitado, nessa altura, a Itália Meridional, onde encontra os pitagóricos. É nesse período que Górgias e Platão escreve o **Hípias Menor**, **Alcibiades**, **Críton**, **Hípias Maior**, **Protágoras**, **Górgias** e **Ménon**.

Em 388, Platão faz uma viagem à Sicília, Siracusa, onde reina Dionísio I, O Antigo, de cujo cunhado Díon, Platão se torna amigo. Aí, Platão pensa encontrar um estado e uma corte propícia ao desenvolvimento da filosofia. A verdade é que, pouco tempo depois da sua chegada, Platão incompatibiliza-se com o rei Dionísio, talvez por discordar de tanta prepotência, injustiça e vício, sendo obrigado a deixar Siracusa à força, num barco que era suposto levá-lo à Grécia. Durante a viagem, Platão é vendido como escravo, tendo-lhe valido a amizade de Aníceres, que o encontra nessa situação, o compra e o devolve à liberdade. Regressa a Atenas em 387 decidido a criar uma Escola. Nos próximos dez anos, irá dedicar-se ao ensino na sua Academia, recebendo alunos de todos os pontos da Grécia e do Mediterrâneo. Um desses alunos será Aristóteles. Nessa época, escreve o **Fédon**, **O Banquete**, o **Fedro**, o **Íon**, o **Eutidemo**, o **Menéxeno**, o **Crátilo** e a **República**.

Em 367, Platão volta, de novo, a trocar Atenas e o ensino na Academia, por outra aventura política em Siracusa. Com a morte do rei Dionísio, O Antigo e a subida ao trono de Dionísio II, O Moço, Platão acorre à chamada do seu amigo Díon que o quer junto de si como conselheiro político de um pretense Rei Filósofo. Julgando poder tornar realidade algumas das suas ideias de **A República**, Platão não resiste ao chamamento, desconhecendo que iria sofrer novas desilusões. Com a ida de Platão para a Sicília, deixando a sua Academia entregue a Eudóxio, Aristóteles resolve afastar-se da Escola de Platão, sentindo o caminho livre não só para a criação de uma nova escola, O Liceu, mas também para criar um pensamento filosófico autónomo e que, em muitos aspectos, mas sobretudo no domínio da política e do método, se afastará da obra do Mestre. Pouco tempo após a sua chegada à corte de Dionísio II, O Moço, Platão cairá em desgraça é preso e expulso, de novo. Com o regresso a Atenas, Platão volta à Academia e escreve o **Parménides**, o **Teeteto**, o **Sofista**, o **Político** e o **Filebo**.

Contudo, em 361, não é capaz de resistir, de novo, ao chamamento de Dionísio II, O Moço e volta à Sicília, para a deixar definitivamente e sem ilusões, após Dionísio II apreender os bens do seu amigo Díon, obrigar a mulher deste a desposar outro homem e a colocar Platão com residência fixa. Platão regressa a Atenas e aí permanece até morrer, em 347, com cerca de 80 anos de idade. Durante os últimos anos da sua vida, dirige a Academia e escreve o **Timeu**, o **Crítias** e **As Leis**. A sua última obra, **As Leis**, que não chega a concluir, constituiu uma tentativa de revisão da **República**, sobretudo nos seus aspectos mais controversos, como são o caso da comunidade de bens e da comunidade de mulheres, a qual seria objecto de uma crítica profunda na obra de Aristóteles, **A Política**, nomeadamente no anexo **As Duas Constituições de Platão**. As desilusões provocadas pelas experiências em Siracusa, com Dionísio I e Dionísio II, ajudaram, pela certa, Platão a corrigir os excessos da sua teoria política, tal como aparece em **A República**.

Ao contrário de Sócrates, que não nos deixou qualquer obra escrita, chegaram até nós numerosos textos de Platão, alguns dos quais de que não há a certeza de serem rigorosamente dele. Platão deixou-nos obras que tratam sobre a virtude, a justiça, o bem, a política e o belo, embora alguns dos seus diálogos se dediquem também ao esclarecimento sobre matérias tão díspares como a natureza da ciência, da sabedoria e da alma. Eis os seus principais títulos:

Hípias Menor, sobre a mentira; **Alcibíades**, sobre a natureza do homem; **Apologia de Sócrates**, sobre a grandeza e o exemplo do seu Mestre; **Êutifron**, sobre a piedade; **Criton**, sobre a dever; **Hípias Maior**, sobre o belo; **Laques**, sobre a coragem; **Lísias**, sobre a amizade; **Cármides**, sobre a sabedoria; **Protágoras**, de crítica aos sofistas; **Górgias**, sobre a retórica; **Ménon**, sobre a virtude; **Fédon**, sobre a alma; **O Banquete**, sobre a amor e a amizade; **Fedro**, sobre a beleza; **Íon**, sobre a Ilíada; **Menéxeno**, sobre a oração fúnebre; **Crátilo**, sobre a justeza dos nomes; **A República**, sobre a justiça e o governo da cidade; **Teeteto**, sobre a ciência, **O Sofista**, sobre a natureza do ser; **O Filebo**, sobre o prazer; **As Leis**, sobre a política e o governo das cidades. Em relação às **Cartas**, com excepção da **Carta VII**, duvida-se da sua autenticidade. A prova da autenticidade de algumas obras é difícil, dado que todas as suas obras chegaram até nós através de manuscritos que remontam à Idade Média

População - Termo que, em estatística, designa o grupo de sujeitos cujas características se pretende estudar. Dada a enorme dificuldade em efectuar investigações sobre a totalidade dos sujeitos da população, quando a população é muito grande, procede-se à extracção de uma amostra representativa.

Ver *Amostra*.

Práticas pedagógicas indutivas - Expressão que designa uma forma de ensinar que leva o aluno a compreender as consequências da sua conduta em relação a terceiros. Os modelos curriculares cognitivistas consideram que esta forma de ensinar promove o desenvolvimento do raciocínio moral da criança.

Pré-requisitos - Refere-se ao conjunto de informações e de conhecimentos prévios, considerados necessários para que os alunos possam compreender as matérias seguintes. Os pré-requisitos são, portanto, conhecimentos, atitudes e aptidões indispensáveis à aquisição de outros que deles dependem e que, sem eles, não é possível adquirir.

Ver *Modelo de Ensino para a Mestria e Avaliação Formativa*.

Princípios éticos - Conceito exemplarmente definido por Kant e, mais tarde, por Kohlberg, que designa um conjunto restrito de enunciados a priori, de carácter universal, formal e prescritivo que justificam as deliberações morais. Para Kant, os princípios éticos não foram criados nem pela sociedade nem pela cultura, nem pela divindade. Estão presentes na natureza humana e na ordem cósmica e são uma expressão da nossa humanidade. São, portanto, realidades a priori, não defendentes nem condicionadas pela geografia, pela economia ou pela cultura.

Ver *Kohlberg*.

Problema de investigação - A definição de um problema deve ser feita através de um raciocínio indutivo ou dedutivo. No primeiro caso, são observados vários fenómenos singulares e a partir deles procura-se chegar a algo que os unifica. No raciocínio indutivo, parte-se do particular para o geral. No raciocínio dedutivo, parte-se não das observações singulares mas das teorias existentes. Neste caso, parte-se de ideias gerais para extrair delas dados particulares. Isto é, parte de um conjunto de premissas para a sua verificação. Um problema deve ser concreto e real e deve ser operacionalizável através de uma hipótese. O problema deve estar formulado de forma clara e perceptível para as outras pessoas.

Ver *Hipóteses*.

Progressão das tarefas - Refere-se a uma forma de sequenciar as matérias que respeita o princípio do mais fácil para o mais complexo, implicando que só se passa às tarefas seguintes quando o aluno mostra um domínio completo das tarefas precedentes.

Ver *Planificação e Modelo de Ensino para a Mestria*.

Projecto educativo - Documento elaborado pelos órgãos da escola que explicita, de forma coerente, a missão, as finalidades, os objectivos, as estratégias, a estrutura curricular e de complemento curricular, as actividades de ocupação dos tempos livres e os meios da sua realização. A legislação portuguesa obriga as escolas a conceberem o seu projecto educativo, o qual constitui o documento que reflecte a filosofia pedagógica da escola.

Psicologia cognitiva - Corrente da psicologia que recusa a ideia de que os sujeitos aprendem pelo processo de reacção directa aos estímulos. A psicologia cognitiva recusa compreender o comportamento apenas em termos externos, defendendo, pelo contrário, que os sujeitos constroem representações da realidade e estas representações são reguladas segundo os princípios da aprendizagem. Jean Piaget, Jerome Bruner e David Ausubel são alguns dos mais importantes autores desta corrente.

Ver *Piaget e Bruner*.

Psicopedagogia - Conceito que designa a aplicação do conhecimento psicológico à pedagogia. A psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, é um dos meios susceptíveis de esclarecer e fundamentar a acção pedagógica, os métodos de ensino e as técnicas de ensino.

Punição - Designa um procedimento que visa eliminar um comportamento indesejável, através de um estímulo negativo ou da supressão de uma recompensa. Nem todos os castigos são de natureza física. Há castigos que andam associados à perda de determinados privilégios. B. Skinner provou que o reforço positivo é mais eficaz na

aprendizagem do que a punição, uma vez que esta se limita a diminuir o número de respostas temporariamente. Por outro lado, a punição pode, ainda, fazer diminuir a auto-estima do sujeito.

Qualidade na educação - O vocábulo qualidade pode ser objecto de várias interpretações. Geralmente, significa aquilo um atributo específico de uma coisa ou de um ser que os distingue dos outros. Qualidade também pode ser sinónimo de excelência, atributo natural que caracteriza o que é essencial e distingue pessoas ou coisas. A qualidade da educação pode ser vista em sentido técnico-instrumental ou em sentido axiológico. No primeiro caso, refere-se a características ou factores que contribuem para a eficácia do ensino, ou seja, para levar a bom termo a missão e os objectivos da organização. No segundo caso, estamos a referir-nos não aos métodos e meios de ensino, mas não à regionalização! ao valor intrínseco e à essência do ensino. A preocupação com a qualidade na educação remonta à era industrial, mas tem vindo a intensificar-se à medida que os estados modernos começaram a gastar uma grande parte da riqueza nacional no financiamento dos sistemas públicos de educação. Quando um país de fracos recursos naturais, como é o caso de Portugal, gasta anualmente 5.5% do Produto Interno Bruto com o sistema público de educação, a questão da qualidade, ou seja da eficácia das organizações escolares na prossecução dos seus fins e objectivos, torna-se uma questão crucial, porquanto há que justificar a cada vez maior contribuição dos cidadãos no financiamento das escolas públicas. Os autores marxistas e neo-marxistas têm vindo a fazer a crítica da noção de qualidade da educação associada à eficácia das organizações na prossecução dos seus fins e objectivos, considerando que não é possível a identificação de critérios objectivos de qualidade nem de indicadores objectivos da mesma. Contudo, as correntes neo-liberais, cujo peso nas opiniões públicas ocidentais aumentou na década de 90, têm vindo a chamar a atenção para a necessidade de justificar os gastos com a educação pública, rentabilizando melhor os meios e obrigando as organizações escolares a prestar contas aos cidadãos e contribuintes. Para além da especificação dos indicadores de qualidade, os quais são essenciais para clarificar a prestação de contas e para responsabilizar as direcções das escolas, começou a falar-se, cada vez mais, na necessidade de criação de círculos de qualidade e no estabelecimento de padrões de desempenho conducentes à eliminação dos desperdícios e à excelência dos processos organizacionais. Estes autores que defendem a economia de mercado, numa palavra, todos os adeptos do liberalismo e do capitalismo liberal, têm vindo a afirmar que a eficácia das organizações escolares depende de lideranças escolares profissionalizadas, exigentes, rigorosas e fortes e da avaliação do desempenho dos profissionais da educação, de forma a premiar os mais dedicados e competentes. Ora, a existência de lideranças educativas fortes e competentes não se compadece com o sistema autogestionário em vigor nas escolas públicas portuguesas, sistema esse que favorece o corporativismo docente, promove uma cultura organizacional minimalista e igualitária e desincentiva a procura da excelência e da qualidade. A preocupação pela qualidade da educação é uma constante de todos os sistemas educativos europeus. Essa preocupação tem passado não só pelo crescente profissionalismo das lideranças escolares, mas também pelo desenvolvimento de estudos comparativos internacionais, com base em indicadores comuns de qualidade. Ver *Excelência na Educação, Livre Escolha das Escolas e Indicadores de Qualidade*.

Quatro virtudes cardinais – Platão é justamente considerado o filósofo que melhor descreveu as quatro virtudes cardinais, consideradas durante muitos séculos, a essência de toda a educação moral. Para além da justiça, Platão considerava, também, a

temperança, a coragem e a prudência. A justiça faz parte da moral social, a coragem e a temperança fazem parte da moral pessoal e a prudência limita-se a assegurar a autenticidade das outras virtudes.

Cada uma destas virtudes anda associada a outras, igualmente importantes em qualquer programa de educação moral. A prudência é a virtude da razão prática, ordena a direcção da nossa conduta e consiste na recta noção do que se deve fazer. A prudência ajuda-nos a actuar bem. Associadas à prudência, temos as seguintes virtudes: precaução, previsão, docilidade e circunspecção. A justiça anda associada à gratidão, equidade e liberalidade. A coragem é a virtude que faz vencer as dificuldades e os perigos, ajudando a pessoa a resistir aos apetites e às paixões. Associadas à coragem, temos as seguintes virtudes: perseverança e paciência. A perseverança é a capacidade de não desistir face às contrariedades. A paciência ajuda a suportar as adversidades. A temperança é a virtude que leva à moderação dos prazeres e dos apetites. A temperança ajuda a combater a avidez, a cobiça, a ostentação e a vanglória. Situa-se na linha aristotélica do justo meio. Associadas à temperança, temos as seguintes virtudes: moderação, sobriedade, pudor, humildade, clemência e modéstia. A humildade é o reconhecimento das próprias limitações e a atitude de não ir além daquilo que é permitido pela lei moral.

Ver *Virtude*.

Questionário - Instrumento de recolha de dados, concebido de um forma estruturada e dirigida, em função dos objectivos da investigação e das questões particulares. Os itens que compõem o questionário podem ser de resposta livre ou de resposta fechada. A elaboração de um questionário exige o respeito por uma técnica bastante complexa que obriga a uma determinada ordem das questões e uma determinada forma de apresentação.

Ver *População e Amostra*.

Raciocínio moral - Conceito que designa as justificações e considerações de carácter ético, produzidas por uma pessoa, quando tem necessidade de optar face a um dilema moral.

Ver *Kohlberg e Princípios Éticos*.

Razão - É o órgão do conhecimento profundo, capaz de fazer um uso reflectido, deliberativo, prospectivo e ordenador da inteligência.

Recompensa - Termo que designa o prémio que se dá a um sujeito após a ocorrência do comportamento desejado ou da realização de uma tarefa bem conseguida. A recompensa é utilizada na educação com o objectivo de reforçar positivamente as aprendizagens bem sucedidas.

Ver *Modelo Directivo, Teoria Comportamentalista e Skinner*.

Reflexo condicionado - Designa um reflexo adquirido por um processo de condicionamento, que consiste numa resposta automática em função de um determinado estímulo.

Ver *Pavlov*.

Reforço - Designa as consequências administradas pelo professor, após uma resposta do aluno, com o objectivo de encorajar comportamentos desejáveis. O reforço é considerado extrínseco quando se refere a uma recompensa externa à actividade do

aluno propriamente dita. O reforço também pode ser considerado uma operação correctiva pela qual se intensifica um determinado comportamento e se fortifica o interesse do aluno. O reforço é um conceito fundamental na teoria comportamentalista. Ao contrário de Pavlov que encarava o reforço como um estímulo, a teoria do condicionamento operante de Skinner faz o reforço actuar sobre a resposta do aluno. O reforço está na base do método de auto-instrução e do ensino programado.

Ver *Skinner e Modelo Directivo*.

Reich (Wilhelm) - Médico e psicanalista austríaco, viveu a maior parte da sua vida adulta nos EUA, para onde fugiu com a subida ao poder dos nazis. Nasceu em 1897 e morreu em 1957. Foi aluno de Freud, com quem rompeu cedo, devido à influência do marxismo. Procurou conciliar a psicanálise com o marxismo e desenvolveu uma teoria sobre as virtudes terapêuticas do orgasmo, afirmando ter descoberto a “energia orgónica”, com virtudes terapêuticas e biológicas que ficaram por provar. As suas ideias sobre a revolução sexual e o amor livre, tornaram Wilhelm Reich imensamente popular nos anos 60. Principais obras: **La Function de l'Orgasme** (Paris, L'arch, 1952) e **L'Irruption de la Morale Sexuelle** (Paris, Payot, 1974).

Relativismo cultural - Expressão que designa o reconhecimento da igual dignidade de todas as culturas, no respeito por todas as práticas culturais autênticas e na recusa do etnocentrismo cultural e de quaisquer hierarquias de carácter civilizacional ou cultural.

Ver *Etnocentrismo, Kant, Padrões Culturais e Relativismo Ético*.

Relativismo ético - Conceito que designa a posição que recusa o estabelecimento de hierarquias morais e a existência de princípios éticos universais. Os valores morais variam de pessoa para pessoa, em função dos contextos, das histórias de vida e dos condicionalismos económicos e culturais.

Na década de 90, têm ganho terreno, no campo da educação moral, os modelos que acentuam a neutralidade moral da escola e a equidistância desta face a todas as perspectivas morais. Os defensores do relativismo ético consideram que os juízos morais devem ser considerados, acima de tudo, como produto das histórias de vida de cada um e compreensíveis apenas no contexto em que foram gerados. Nessa medida, todos os juízos morais têm igual valor, desde que correspondam a necessidades autênticas condicionadas pelo contexto de vida. A autenticidade, o contexto cultural e a congruência passariam a ser os únicos critérios para avaliar a moralidade e os juízos morais, em prejuízo dos princípios éticos de tendência universalizante. Alguns autores associam a defesa do relativismo ético ao respeito pelo relativismo cultural, confundido duas coisas que são, em si mesmas, diferentes.

Na perspectiva Kohlbergiana, o relativismo ético é uma coisa e o relativismo cultural outra. Podemos ser relativistas culturais sem sermos relativistas éticos. O respeito e a defesa do pluralismo cultural é, em si mesmo, um valor a estimar numa sociedade democrática. Contudo, há limites morais para o pluralismo cultural. Por exemplo: quando o pluralismo cultural nos leva a aceitar situações de crueldade, de violência gratuita e de superioridade racial. A defesa do pluralismo cultural não significa equidistância da escola face a todas as práticas culturais. Quando estas colidem com os princípios éticos, não têm defesa moral possível. Algumas correntes pós-modernistas recusam a utilização de critérios morais para ordenar e hierarquizar as nossas escolhas morais e as nossas práticas culturais, legitimando todas as escolhas e práticas com o apelo ao contextual. Neste sentido, a procura da verdade seria uma

missão impossível e inútil, dado que cada um terá a sua versão da verdade e cada versão terá igual valor e legitimidade.

Ver Padrões Culturais e Kohlberg.

Remediação - Termo que designa o processo de superação das dificuldades de aprendizagem, através de actividades individuais ou em pequeno grupo. Benjamin Bloom desenvolveu o modelo de ensino para a mestria, no qual as actividades de remediação têm um papel essencial no processo de aprendizagem. As actividades de remediação podem desenvolver-se através de fichas de trabalho individualizadas ou através de exercícios de treino.

Ver Avaliação Formativa e Apoios Educativos.

Rendimento escolar - Expressão que se refere ao conjunto dos resultados individuais do aluno ou dos resultados colectivos de um estabelecimento de ensino ou sistema de ensino. O rendimento escolar de um sistema de ensino pode medir-se através da avaliação aferida, pela administração de testes standardizados a toda a população escolar ou a uma amostra significativa da população escolar. Ao nível individual, o rendimento escolar pode medir-se através de provas sumativas globais ou através de exames nacionais. Os autores que defendem o predomínio da avaliação contínua criticam o uso excessivo dos exames como instrumento de medida dos resultados escolares, uma vez que os exames tendem a avaliar apenas os conteúdos e não os processos de aprendizagem.

Ver Qualidade na Educação.

Repetição - Significa reiteração e recomeço das coisas a fim de as fixar no comportamento, na memória ou nos hábitos. A fim de ajudar a memorizar os assuntos, a repetição é um processo pedagógico indispensável. Revela-se também necessário quando se pretende o desenvolvimento de automatismos e de competências simples. A repetição pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento da riqueza mnemónica e na aquisição dos conceitos fundamentais. Há que evitar os excessos nesta matéria. A procura de um justo equilíbrio revela-se fundamental. Na aprendizagem da escrita, as actividades de repetição, seguidas de exercícios de correcção revelam-se necessárias para muitos alunos. Mas o excesso de actividades de repetição pode desmotivar o aluno.

Ver Avaliação.

Resolução de problemas - Expressão que designa o envolvimento dos alunos na criação de novas soluções para problemas, simples ou complexos, autonomamente ou com a ajuda do professor e de materiais auxiliares de ensino.

Ver Modelo Interactivo.

Respeito – Valor que designa o sentimento provocado pela excelência que percebemos existir em todas as pessoas, as quais têm sempre dignidade e, por isso, merecem ser respeitadas. Há várias formas de respeito: respeito pelos outros, respeito pela verdade e respeito pelos contratos. O respeito pelos outros supõe o reconhecimento do outro como “alter ego”, dotado de dignidade própria e merecedor de atenção. O respeito pela verdade exige a recusa da mentira. O respeito pelos contratos, ou fidelidade, exige o respeito pela verdade e a capacidade para não faltar aos compromissos, às promessas e à palavra dada. A educação moral não pode dispensar o desenvolvimento pelo apreço do respeito.

Ver Autoridade.

Retenção - Termo que se usa para significar reprovação de ano. A retenção assume, no ensino básico, um carácter de excepção. Trata-se de um recurso que só pode ser utilizado após falharem os apoios educativos previstos na legislação.

Ver Avaliação

Reversibilidade - Conceito desenvolvido por Jean Piaget que significa a possibilidade de efectuar operações mentais em sentido inverso, ou seja, conceber as partes em função do todo e vice-versa. Segundo a teoria piagetiana do desenvolvimento cognitivo, a criança só é capaz de operações que exigem reversibilidade a partir dos seis anos, quando acede ao estágio das operações concretas.

Revisão da literatura - Expressão que se refere à análise exaustiva da bibliografia existente sobre um determinado tópico ou problema e que é objecto de revisão crítica nos trabalhos de investigação ou teses académicas. A revisão da bibliografia deve mostrar que o autor estudou com inteligência e espírito crítico os trabalhos existentes sobre o tópico de forma a dar a ideia ao leitor sobre o estado do conhecimento de determinado tema e das questões mais importantes que se colocam na área investigada.

Ribeiro Sanches (António Nunes) - Médico e pedagogo português nascido em 1699 e falecido em 1782. Considerado um dos maiores iluministas portugueses, deixou-nos uma obra muito importante: **Cartas sobre a Educação da Mocidade**.

Ricoeur (Paul) - Nasceu em 1913, fez estudos de Filosofia na Universidade de Rennes e desenvolveu uma brilhante carreira de professor de Filosofia, ao mesmo tempo que procedia à elaboração de uma numerosa e significativa obra sobre Filosofia, Ética e Educação. Foi professor nas Universidades de Estrasburgo, Sorbonne, Nanterre e Chicago. Podemos considerar Ricoeur um dos principais representantes da escola francesa de fenomenologia, na esteira de Merleau-Ponty e Emmanuel Levinas. Inspirado na filosofia de Levinas e Mounier, desenvolveu uma teoria sobre a educação ética profundamente personalista e humanista. Principais obras: **Karl Jaspers et la Philosophie de l'Éxistence** (Seuil, 1947); **La Poétique** (PUF, 1963); **Esthétique et Philosophie** (Klincksieck, 1981).

Rocha (Filipe) - Foi Professor-Catedrático da Universidade de Aveiro onde foi responsável pela disciplina de Teoria e História da Educação. Faleceu em 1995. É autor de uma numerosa obra dispersa em artigos e revistas. As áreas científicas a que dedicou o seu labor investigativo foram a História da Pedagogia e as Teorias da Educação. Das suas numerosas obras, destaque para: **Correntes Pedagógicas Contemporâneas** (Estante).

Rogers (Carl) - Psicólogo e psicoterapeuta norte-americano, nascido em 1902, que exerceu uma enorme influência na Pedagogia, graças à sua teoria da terapia centrada no cliente, a qual reforçou as concepções humanistas e personalistas da educação e esteve na base da formulação dos modelos de ensino não-directivos. Escreveu uma numerosa obra, de que se destacam os livros **Client-Centered Therapy** e **On Becoming a Person**. Desenvolveu uma psicologia humanista, preconizando o recurso a uma técnica

terapêutica, a que chamou de psicoterapia centrada no cliente. Criticou quer o behaviorismo quer a psicanálise devido à sua rigidez.

Ver *Modelo Não Directivo*.

Rotina escolar - Expressão que designa o conjunto dos rituais que compõem o dia-a-dia da escola. É através da rotina escolar que as crianças sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. A rotina escolar é intencionalmente preparada pelo professor e tem uma intencionalidade educativa.

Rousseau (Jean-Jacques) - Jean Jacques Rousseau, por um lado, e Alexander Neill, por outro, foram dois autores cujos escritos muito influenciaram as pedagogias libertárias. Embora o pensamento de Rousseau, tal como nos é apresentado na obra **Émile**, seja mais uma reacção à escola tradicional repressiva anterior ao iluminismo, do que uma autêntica proposta pedagógica de índole libertária, a verdade é que as críticas à autoridade do professor, ao dogmatismo livresco da escola tradicional e à repressão que a sociedade exerce sobre as crianças fizeram da obra do filósofo iluminista francês um marco essencial na construção das pedagogias libertárias.

O filósofo Jean Jacques Rousseau foi, na verdade, um precursor das pedagogias libertárias e não directivas, ao defender, na obra **Émile**, uma educação não repressiva, respeitadora da livre expressão emocional e artística dos alunos. A doutrina do bom selvagem e da bondade natural da criança constitui uma crítica radical à escola tradicional baseada na autoridade do mestre e centrada na transmissão da herança cultural. O carácter opressivo dessa herança cultural, em última instância responsável pela corrupção das mentes das crianças, pode ser contrariado por uma educação realmente livre e natural.

Rousseau nasceu em 1712, em Genève e morreu em 1778, em Ermenonville, na França. Foi filósofo, botânico e músico. A mãe morreu logo após o seu nascimento. Criado pelos tios, iniciou a actividade de aprendiz aos 13 anos de idade. Aos 16 anos, torna-se amigo e secretário pessoal de uma senhora rica, de nome Madame Louise de Warens, que o protegeu e lhe proporcionou uma boa condição de vida. Em 1742, muda-se para Paris. Na capital de França, ganha a vida como professor de música e secretário pessoal. Torna-se amigo de Diderot e escreve vários artigos para a Enciclopédia Francesa. Em 1750, ganha o prémio da Academia de Dijon pela sua obra **Discours sur les Sciences et les Arts**. Em 1752, a sua ópera **Le Devin du Village** é levada à cena. Em 1755, publica o livro *Discurso sobre a Desigualdade*, no qual defende a bondade do estado natural do indivíduo e a corrupção da mente ocorrida pelo avanço da ciência, das artes e da educação. Devido às suas posições políticas radicais, vê-se rodeado de inimigos. Voltaire critica as ideias de Rousseau sobre os malefícios da ciência e das artes. Rousseau deixa Paris em 1756 e parte para a Grã-Bretanha. Em 1761, publica o romance **Júlia ou a Nova Eloísa**. Em 1762, publica o **Contrato Social**, no qual defende a legitimidade do poder do povo. Nesse mesmo ano, surge a público o seu romance pedagógico, **Émile**. Na Escócia, torna-se amigo do filósofo David Hume. A amizade com Hume não resiste ao mau feitio de Rousseau. Em 1768, volta a França. Em 1782, publica a obra autobiográfica **Confessions**, dando início ao romance de análise psicológica. Morre em 1778, deixando uma obra filosófica notável, que iria inspirar os ideais da Revolução Francesa. O romance pedagógico **Émile** deixou grandes influências na pedagogia iluminista. A recusa da autoridade do mestre, a crítica à escola repressiva

e a defesa da livre expressão são, ainda hoje marcas importantes das pedagogias não-directivas e libertárias.

Ver *Modelo Libertário*.

Sanções arbitrárias – Referem-se a sanções que não estão relacionadas com o tipo de transgressão cometida. Visam apenas o castigo e a retaliação e não procuram a reparação do mal feito à vítima. Também se designam por sanções expiatórias.

Santos (João dos) - Médico neuropsiquiatra, nascido em 1913, em Lisboa. Dedicou-se desde cedo ao estudo das crianças com necessidades educativas especiais. Na sua qualidade de psicanalista e de pedagogo, teve oportunidade de desenvolver um conjunto de estratégias de ensino, marcadamente personalistas e não directivas, que tiveram a sua máxima expressão no projecto educativo “Casa da Praia”. Foi Presidente da Sociedade Portuguesa de Psicanálise e este ligado às origens do Instituto de Apoio da Criança. Ajudou a criar o Centro Infantil Hellen Keller, em 1956, a Liga Portuguesa dos Deficientes Motores, em 1956. Da sua numerosa obra, destaque para: **A Caminho da Utopia. Um Instituto da Criança** (Livros Horizonte, 1982); **A Casa da Praia - O Psicanalista na Escola** (1988); **Ensaio sobre Educação I e II** (Livros Horizonte, 1983). Faleceu em 1987.

Silabário - Designa os antigos manuais de leitura que apresentavam as palavras divididas em sílabas, as quais eram consideradas como unidades fonéticas que se pronunciam numa só emissão de voz e como sinais gráficos que representam um grupo de consoantes e de vogais. A aprendizagem da leitura e da escrita fazia-se, sobretudo, através da memorização destas unidades. Os silabários caíram em desuso com o movimento da escola nova, a partir da terceira década do século XX.

Sistema de valores - Conceito que significa o conjunto organizado de crenças e de opções relativas a princípios e normas que condicionam a tomada de decisões sobre questões de natureza axiológica. Os valores do sujeito exprimem escolhas éticas e obrigam à formulação de juízos justificativos das escolhas feitas. O valor é tudo aquilo que dá um certo sentido à vida e que, na perspectiva do sujeito, é considerado como desejável e estimável. A educação implica sempre a existência de sistemas de valores. Não há educação neutra. A neutralidade é um empresa impossível que, quase sempre, encerra uma perspectiva doutrinante do processo de educar.

Ver *Etnocentrismo Cultural, Relativismo Ético e Princípios Éticos*.

Sistema escolar público português - A estrutura actual do sistema escolar foi estabelecida pela Lei nº 46/86, com as alterações introduzidas pela Lei, aprovada em 1997, que introduz alterações à Lei de Bases do Sistema Educativo. A educação pré-escolar é um sistema não obrigatório, destinado a crianças entre os 3 e os 5 anos de idade. A rede pública foi estabelecida em 1977 (Lei nº 5/77) e as normas estatutárias relativas aos centros de educação pré-escolar foram aprovadas em 1979 (Decreto-Lei nº 542/79). Estima-se em pouco mais de 50% as crianças dos 3 aos 5 anos de idade que frequentam a educação pré-escolar. O ensino básico corresponde à escolaridade obrigatória de 9 anos e divide-se em 3 ciclos: o primeiro ciclo é constituído pelo 1º ao 4º ano, o segundo ciclo corresponde aos 5º e 6º anos e o terceiro ciclo aos 7º, 8º e 9º anos. O ensino básico é ministrado em escolas de vários tipos: escolas do 1º ciclo (para os primeiros 4 anos), escolas básicas integradas (que reúnem os 3 ciclos no mesmo

edifício ou em edifícios próximos sob a dependência da mesma direcção), escolas básicas 2 e 3 (que reúnem os 2º e 3º ciclos). Há escolas secundárias que incluem no seu seio também o 3º ciclo. O ensino secundário compreende os 10º 11º e 12º anos e é ministrado nas escolas secundárias e nas escolas profissionais.

Sizer (Theodore) - Theodore Sizer foi professor e director da Escola de Educação da Universidade de Harvard. É professor na Brown University desde 1984, onde dirige a **Coalition of Essential Schools**, um movimento pedagógico inspirado nas suas ideias, após os resultados a que chegou com a investigação “Study of High Schools”, realizada na primeira metade da década de 80. Antes de trocar Harvard pela Brown University, Ted Sizer dirigiu, de 1972 a 1981, a prestigiada escola Philips Andover Academy. Ted Sizer é licenciado pela Universidade de Yale e possui o Doutoramento em História pela Universidade de Harvard. A publicação do livro **Horace`s Compromise: The Dilemma of the American High School**, em 1984, numa edição da Houghton Mifflin, criou a oportunidade para que 12 escolas secundárias levassem à prática as ideias pedagógicas de Ted Sizer, constituindo-se nas primeiras escolas da **Coalition of Essential Schools**. Com base na experiência dessas escolas, Ted Sizer desenvolveu os cinco imperativos para a melhoria da escola e concebeu os nove princípios comuns. Actualmente, há muitas dezenas de escolas secundárias que pertencem à **Coalition of Essential Schools**, levando à prática os cinco imperativos e os nove princípios comuns, naquele que é um dos mais poderosos movimentos reformistas da educação nos EUA. Em 1992, publicou outro livro sobre reforma educativa: **Horace`s School**, em edição da Houghton Mifflin.

Theodore Sizer é fortemente influenciado pelos movimentos progressistas educacionais e o seu pensamento é tributário da teoria de Jean Piaget e do modelo construtivista de Jerome Brunner e a ênfase que coloca na escola enquanto organização democrática é devedora da teoria de John Dewey. Podemos afirmar que o modelo essencialista de Ted Sizer é fortemente construtivista e interaccionista, colocando o professor no papel de dinamizador de situações problemáticas e facilitador do desenvolvimento de projectos. A resolução de problemas, o trabalho em pequenos grupos, a metodologia do projecto e os seminários de discussão estão entre as metodologias mais preconizadas por Ted Sizer. Em conformidade, Sizer critica o uso das lições expositivas, o ensino em grandes grupos, as metodologias de treino e prática supervisionada, os testes sumativos de escolha-múltipla e os exames.

Ver Modelo Essencialista.

Skinner (Burrhus) - Psicólogo norte-americano, nascido em 1904, que se distinguiu com uma vasta obra sobre psicologia da aprendizagem e a teoria comportamentalista da aprendizagem. Foi professor na Universidade de Harvard e produziu importantes contributos teóricos para a criação de modelos de ensino programados. É considerado por muitos com o “pai” das teorias behavioristas da aprendizagem. As suas principais obras foram: **Walden Two**, **The Technology of Teaching** e **Reflections on Behaviorism and Society**.

Ver Reforço, Recompensa, Behaviorismo e Modelo Directivo.

Socialização - Conceito que designa uma das finalidades da educação que visa o desenvolvimento de atitudes, hábitos e competências necessárias à integração social do aluno. Um dos fins da educação é preparar o aluno para a vida em sociedade. O enfoque no processo de socialização é tanto maior quanto maior é o peso das culturas

comunitárias na vida dos indivíduos. Nas sociedades agrárias e nas sociedades totalitárias a socialização constitui a principal finalidade da educação. Nas sociedades liberais, o processo de socialização constitui um fim, entre outros, da educação e processa-se de uma forma livre e respeitadora das diferenças individuais. Os modelos de ensino personalistas apostam num processo de socialização mais suave, capaz de dar espaço para a diferença, a criatividade e o espírito crítico. Os modelos sociais, pelo contrário, preocupam-se mais com o desenvolvimento do conformismo e a inculcação dos valores. Diz-se que a socialização é primária quando ela ocorre no interior da família, durante os primeiros anos da vida da criança. Diz-se que é secundária quando ocorre na escola.

Sociodrama - Conceito que designa uma técnica cuja finalidade é revelar, através de uma cena dramática improvisada sobre um tema, as estruturas de um grupo, os seus actos, os seus problemas e as suas propostas de solução. Muito usada em psicoterapia de grupo, o sociodrama permite explorar a imagem verídica dos males sociais num grupo e descobrir as soluções para os problemas que afectam a vivência do grupo.

Spock (Benjamin) - Conhecido em todo o mundo como o Dr. Spock, graças aos 50 milhões de exemplares do seu livro **The Common Sense Book of Baby and Child Care**, editado em Portugal com o título **Meu Filho, Meu Tesouro**, Benjamin Spock nasceu no ano de 1903, na cidade de New haven, no Connecticut e morreu em 1998. Filho de um advogado da alta classe média, licenciou-se pela Yale University e fez uma pós-graduação em pediatria e psiquiatria na Columbia University. Entre 1933 e 1943, exerceu pediatria em Nova Iorque e em 1946 editou o seu primeiro livro que iria transformar-se na “Bíblia” da educação de crianças durante quase toda a segunda metade do século XX. Na verdade, o livro **The Common Sense Book of Baby and Child Care** seria traduzido em 38 línguas, tornando-se no manual de conselhos práticos para pais mais vendido do planeta. Uma grande parte dos seus conselhos resultam da sua experiência como pai e baseiam-se no senso comum. O seu apelo à flexibilidade dos pais, carinho e compreensão das necessidades dos filhos moldou a educação das crianças durante os últimos 50 anos e foi incorporada nas práticas diárias de grande parte das famílias. Após a publicação do livro, Spock abandonou a prática da pediatria e passou a ensinar em várias Universidades, primeiro na célebre Clínica Mayo, na Universidade de Minnesota e, depois, na Universidade de Pittsburgh. A partir de 1955 e até se reformar no princípio da década de 70, Spock ensinou pediatria e psicologia da infância na Western Reserve University, em Cleveland.

Benjamin Spock foi uma das vozes mais influentes do século XX nos processos de mudança das relações pais e filhos e na educação das crianças. Publicado pela primeira vez em 1946, um ano a seguir ao final da 2ª Guerra Mundial, o livro do Dr. Spock seria em grande parte responsável pela crescente liberalização das relações entre pais e filhos ocorrida durante as décadas de 50, 60 e 70. Figura controversa, Dr. Spock ficou igualmente conhecido pela sua oposição à guerra do Vietname e pelo seu envolvimento nas lutas pelos direitos civis durante a década de 60. O seu radicalismo político levá-lo-ia a concorrer às eleições para a Presidência dos EUA, com o apoio do People`s Party, uma pequena organização socialista de esquerda que lhe permitiu apenas uns escassos 75000 votos. Depois de 49 anos de casamento, Dr. Spock divorciou-se da sua mulher, Jane Cheney, que desposara ainda estudante, em 1927, e de quem teve dois filhos, para casar, em 1976, com Mary Morgan, 40 anos mais nova e que o acompanharia até ao final da vida.

Na década de 90, Spock publicaria ainda dois livros que estão editados em Portugal, **Preparar os Filhos para os Novos Tempos** e **Um Mundo Melhor para os Nossos Filhos**. Nas suas últimas obras, Spock corrigiu alguns aspectos mais controversos do seu pensamento e criticou o excesso de permissividade na educação das crianças, mostrando-se partidário do regresso a alguns valores tradicionais e no estabelecimento de relações pais e filhos assentes na responsabilidade e no respeito.

Ver *Teoria Maturacionista*.

Superdotado - Termo que se aplica a uma criança cujas aptidões comportam possibilidades mais numerosas e qualitativamente superiores às da criança já bem provida cognitivamente. Diz-se que uma criança é superdotada, ou sobredotada, quando o seu quociente de inteligência é superior a 130. Estas crianças revelam possuir um ritmo de aprendizagem em certas matérias muito superior à média, necessitando, por isso, de uma atenção individualizada para que o seu interesse pela escola não diminua. A criança sobredotada manifesta, por vezes, uma falta de habilidade manual, devido ao desfasamento entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento motor.

Taxonomia cognitiva - É uma tipologia de classificação dos processos intelectuais que intervêm no conhecimento.

Ver *Bloom e Planificação*.

Taxonomia psicomotora - Considera os processos que intervêm na exploração sensorio-motora do ambiente e que dizem respeito às funções motoras que contribuem para o desenvolvimento da inteligência.

Ver *Bloom e Planificação*.

Taxonomia sócio-afectiva - Reporta-se aos processos que intervêm ao nível das modalidades relacionais entre as pessoas e ao conjunto das atitudes e valores revelados pelos processos de interacção social. Ver *Bloom*.

Teoria cognitivista de Selman – Teoria que defende uma perspectiva cognitivo-desenvolvimentista da relação humana. Apoiando-se na teoria de Piaget e Kohlberg, Selman criou um modelo de tomada de perspectiva social que procura explicar o modo como a pessoa se percebe a si própria e em relação ao outro. Para Selman, há cinco níveis de tomada de perspectiva social: o nível 0, dos 3 aos 6 anos de idade, caracterizado pelo egocentrismo; o nível 1, dos 5 aos 9 anos de idade, caracterizado pela subjectividade; o nível 2, dos 9 aos 12 anos de idade, caracterizado pela reciprocidade; o nível 3, dos 12 aos 15 anos de idade, caracterizado pela mutualidade; o nível 4, a partir dos 15 anos de idade, caracterizado pela intimidade auto-reflexiva.

Teoria cognitivo-desenvolvimentista da aprendizagem - É uma teoria que tem as suas raízes no pensamento de Jean Piaget. Os seus estudos permitiram-lhe provar que o conhecimento é construído pela criança através da interacção com o ambiente. A teoria dos estádios do desenvolvimento cognitivo constitui a base da aprendizagem construtivista. Para esta teoria, o conhecimento não existe no exterior do indivíduo. Não faz sentido situar o conhecimento aqui ou acolá, porque se trata de uma construção da criança sempre que age com o ambiente. O conhecimento é o resultado da interacção das experiências externas, quer sejam físicas ou sociais, com as estruturas mentais internas. É a partir dessa interacção que surge a motivação para aprender. A criança

aprende tanto mais quanto mais estimulante for o problema que pretende resolver. Contudo, o problema não pode ser nem demasiado fácil nem demasiado difícil, isto é, deverá ser moderadamente discrepante para que o conflito cognitivo, gerado pelo problema, possa ser compreendido pelas estruturas cognitivas da criança. As implicações educativas desta teoria são as seguintes: a educação deve estimular a formação de estruturas cognitivas; a planificação e a condução do ensino devem ter em conta cada estágio do desenvolvimento cognitivo do aluno; a educação deve privilegiar a motivação intrínseca, através da participação activa no processo de descoberta; a educação deve proporcionar um ambiente intelectualmente estimulante que suscite a aprendizagem pela descoberta; os papéis do professor são, sobretudo, a dinamização de situações problemáticas, a animação dos grupos e a facilitação da aprendizagem.

Ver *Piaget, Kohlberg e Modelo Interactivo*.

Teoria comportamentalista da aprendizagem - Os nomes que mais contribuíram para a divulgação desta teoria foram Watson e Skinner. Estes autores defendem que as forças mais importantes na aprendizagem da criança são externas. Skinner é o pai da teoria do condicionamento operante e acredita que o comportamento positivamente reforçado tende a repetir-se, enquanto o comportamento ignorado ou punido tenderá a desaparecer. A teoria comportamentalista assume que toda a aprendizagem é resultado da experiência. Ensinar é transferir o conhecimento que existe no ambiente para a mente da criança, pouco a pouco, a partir do simples para o complexo. A simplificação do conhecimento e a divisão do saber em pequenas parcelas constituem duas características centrais da teoria comportamentalista. A planificação rigorosa das experiências de aprendizagem revela-se uma tarefa essencial no processo de ensino. A prontidão para aprender depende das aprendizagens anteriores. A motivação impõe-se do exterior. O papel do professor é planificar, guiar, emitir estímulos e organizar de forma directa o ensino.

Ver *Behaviorismo, Skinner e Bloom*.

Teoria da auto-actualização de Maslow – Abraham Maslow, à semelhança de Carl Rogers, foi um dos fundadores da teoria psicológica humanista e personalista. Os valores acentuados pela teoria de Maslow são a criatividade, a estima, o amor e o altruísmo. Um homem que aspira à perfeição procura a verdade, a justiça, a bondade, a beleza, a tranquilidade e a alegria. O processo de auto-actualização do Homem exige a aceitação de si, a aceitação dos outros, o respeito pela natureza, a simplicidade, a autenticidade, o desprendimento, a privacidade, a criatividade e a transcendência. Maslow ficou conhecido pela concepção da pirâmide das necessidades básicas. Segundo Maslow, o Homem tem necessidades fisiológicas, de segurança, de estima, de amor e de actualização. A não satisfação destas necessidades é um obstáculo ao desenvolvimento pessoal e social.

Teoria da desescolarização – Criada por Ivan Illich, um autor austríaco que se encarregou de diversas missões culturais em países da América Latina, nos anos 60, esta teoria baseia-se na defesa do descrédito das instituições sociais e, em particular, das escolas. Esse descrédito explica-se não só pela relação entre essas instituições sociais e a perpetuação da opressão e da exploração, como pelo facto de se terem tornado ineficazes face às alternativas informais, surgidas espontaneamente, a partir dos grupos da sociedade civil. A escola é vista como uma instituição particularmente nociva, autoritária e repressora, à semelhança dos quartéis, das prisões e hospitais psiquiátricos.

Ao defender a libertação do Homem das instituições sociais que o oprimem e escravizam, Illich antevia uma sociedade libertária, sem sujeições e sem controles burocráticos. A escola, entendida como uma agência que prepara as novas gerações para aceitarem uma sociedade desigual, alienante e opressora, deverá ser substituída por redes informais de saber e cultura, sem diplomas, selecção ou competição. Essas redes seriam de quatro tipos: redes culturais, do tipo bibliotecas, laboratórios e museus; redes de habilidades e competências, do tipo oficinas; redes de encontros pessoais, do tipo clubes de divorciados; redes educativas, do tipo salas de estudo ou círculos de estudo. O sociólogo libertário norte-americano Everett Reimer, à semelhança de Ivan Illich, propõe um programa de desaparecimento das escolas, com a criação, em alternativa, de redes de livre escolha, onde cada um poderia oferecer os seus serviços educativos e cada qual poderia optar pelos formadores que mais lhe interessassem, um pouco á semelhança do que acontecia com as academias nas cidades-estado da Grécia Clássica. A desescolarização da sociedade deveria ser acompanhada por um programa de educação pessoal em três pontos: diminuir drasticamente a produção e o consumo, partilhar o trabalho, os bens e as necessidades e conservar o ambiente natural. Paul Goodman, um sociólogo norte-americano anarquista, associou-se às críticas de Illich e Reimer, defendendo o fim da escolaridade obrigatória e a desinstitucionalização da sociedade. Para Goodman as escolas põem em perigo a iniciativa individual, a imaginação, a liberdade e a autoconfiança, uma vez que remetem para o insucesso uma percentagem significativa de jovens e, por outro lado, concedem diplomas e títulos profissionais sem valor social.

Ver Illich

Teoria de ensino - Conjunto de ideias e de conceitos, organizados num sistema coerente e lógico que visa explicitar o processo de ensino e aprendizagem. As teorias de ensino são representadas pelas concepções filosóficas e psicológicas que explicam os fins e os meios da educação.

Teoria marxista da educação – Partindo da ideia de que a sociedade capitalista se baseia em relações de exploração, a teoria marxista da educação encara a educação como um instrumento de submissão das classes oprimidas e uma forma de reprodução das desigualdades sociais. Louis Althusser vê a escola como um aparelho ideológico do estado. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron viram-na como uma agência de reprodução das desigualdades sociais. A sociedade burguesa, afirmam, baseia-se no conflito de classes e, por isso, a classe dominante serve-se da escola para legitimar o seu domínio e os seus privilégios. Neste sentido, a educação representa uma verdadeira violência simbólica contra as massas oprimidas. Bowles e Gintis olham para a escola como um lugar que reflecte as contradições da sociedade capitalista e consideram que a reforma da escola não passa de uma ilusão. Bowles e Gintis consideram que existe uma correspondência entre a escola e a sociedade, uma vez que a escola reproduz a estrutura da sociedade capitalista e prepara as classes oprimidas para aceitarem a situação de opressão.

Ver Althusser, Pedagogia Crítica, Pedagogia Pós-moderna e Pedagogia de Paulo Freire

Teoria funcionalista da educação – A teoria funcionalista, tal como foi definida, primeiro, por E. Durkheim e, mais tarde, T. Parsons, defende que a função desempenhada por uma instituição social depende do papel que ela joga na manutenção da coesão social. A escola é vista como uma instituição social por excelência uma vez

que é um relevante factor de socialização e de integração social. Para além disso, a escola prepara a mão de obra para a sociedade e contribui para a selecção da população activa.

Ver Durkheim

Teoria maturacionista da aprendizagem - Quando falamos de maturacionismo, não podemos deixar de evocar o nome de Arnold Gesell que, nos anos 40 e 50, desenvolveu um trabalho notável na Universidade de Yale, de que resultou um conjunto de livros sobre a criança que se tornaram clássicos. Esta teoria explica as mudanças de comportamento pela maturação física do sistema nervoso, o qual é controlado pelos genes, através da hereditariedade. As diferenças no comportamento não são atribuídas a diferenças na experiência, mas à hereditariedade. De acordo com esta teoria, como é que a criança desenvolve as competências intelectuais, tais como falar, contar e ler? Gesell dirá que as experiências influenciam o que a criança aprende, mas o quando aprende depende basicamente da maturidade intelectual e física da criança.

Ver Gesell.

Teoria da reprodução social - Expressão que designa uma teoria sociológica, muito popular nos anos 60 e 70, que explicava as diferenças nos resultados escolares ao facto de a escola ser um aparelho ideológico do estado capitalista e, portanto, reproduzir a actual estrutura de classes. De acordo com esta teoria, a cultura escolar tende a valorizar a cultura familiar dos “herdeiros”, ou seja dos alunos oriundos das famílias mais escolarizadas, e a desvalorizar e penalizar as culturas que lhe estão mais distantes, nomeadamente as culturas não letradas.

Ver Bourdieu e Althusser.

Teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein - O sociólogo britânico, Basil Bernstein, constitui uma referência básica da sociologia da educação dos anos 60 e 70 e a sua originalidade explica-se pelo facto de ter estudado e colocado em evidência o papel que o uso e o domínio da linguagem têm no desempenho escolar. Este autor relacionou o uso dos códigos linguísticos com o meio social e o tipo de família e teve em consideração a forma como se desenvolve a socialização familiar da criança. Em certas famílias, as relações interpessoais são mais directas e autoritárias, as regras não são objecto de explicitação ou negociação e o discurso é pobre. Esta socialização primária é típica das famílias mais desfavorecidas, as quais desenvolvem nas crianças um código restrito. Noutras famílias, as relações interpessoais são mais próximas e humanizadas, as regras são objecto de clarificação e consenso e o discurso é mais elaborado e rico. Esta socialização primária é típica das famílias da nova classe média e tende a desenvolver nas crianças o acesso a um código elaborado. Basil Bernstein mostrou que a cultura escolar privilegia o código elaborado e penaliza os alunos que se ficam pelo uso de um código restrito. A utilização de um código restrito gera significados particularistas, na medida em que para serem compreendidos têm que ser completados pelo conhecimento do contexto. A utilização de um código elaborado gera significados universalistas, na medida em que podem ser entendidos sem ligações ao contexto em que foram produzidos.

Teoria dos dons - Expressão que designa as teorias sociológicas que explicam os resultados escolares através de variáveis internas ao aluno, nomeadamente a sua aptidão intelectual. Esta teoria teve grande impacto na primeira metade do século XX. Atribuía as diferenças nos resultados escolares às capacidades inatas dos alunos.

Teste - É uma prova estritamente definida nas suas condições de aplicação e no seu modo de notação, que permite situar um sujeito em relação a uma população ela própria bem definida.

Ver *Avaliação*.

Teste referente a critérios - São testes que são elaborados de modo a permitirem interpretar o desempenho do aluno relativamente a um conjunto bem definido de competências. Há quem prefira chamar-lhes testes de competência ou testes de proficiência.

Ver *Avaliação*.

Teste referente a normas - São testes que comparam resultados obtidos por aqueles que se submetem ao teste. Esta comparação pode ser dois tipos: ou compara entre si os resultados conseguidos pelos membros de um dado grupo ou compara os resultados de um determinado indivíduo ou grupo com os obtidos por um grupo-padrão, resultados esses que passam a representar as normas para aquele teste. Para os leitores interessados em aprofundar este tema sugiro a leitura do livro de Lucie Carrilho Ribeiro (1989), **Avaliação da Aprendizagem**, Texto Editora.

Ver *Avaliação*.

Thorndike (Edward Lee) - Psicólogo norte-americano nascido em 1874. Deixou uma vasta obra sobre teorias da aprendizagem. Produziu muitas investigações sobre os reflexos condicionados e formulou a teoria do efeito Thorndike que estipula a existência de uma relação entre a satisfação obtida com uma acção particular e a aprendizagem. As suas obras principais foram: **Educational Psychology**, **Animal Intelligence**, **The Measurement of Intelligence** e **Human Nature and Social Order**. Constitui uma referência fundamental na psicologia da aprendizagem.

Ver *Reforço, Reflexo Condicionado, Teoria Comportamentalista e Behaviorismo*.

Tipologia de Joyce Epstein - Esta tipologia agrupa as actividades de colaboração família/escola em 6 tipos: tipo 1 - **ajuda da escola às famílias** - as escolas proporcionam assistência às famílias para que estas consigam cumprir as suas obrigações básicas com o vestuário, alimentação e saúde; tipo 2 - **comunicação escola-famílias** - as escolas comunicam regularmente com as famílias acerca do progresso dos alunos e sobre o programa educativo; tipo 3 - **ajuda da família à escola** - envolvimento da família em actividades de voluntariado na escola; tipo 4 - **envolvimento da família no processo educativo em casa** - apoio na realização dos trabalhos de casa e apoio ao estudo; tipo 5 - **participação na tomada de decisões e na direcção da escola** - desempenho de tarefas nos órgãos da escola; tipo 6 - **intercâmbio com a comunidade** - partilha de responsabilidades e recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens.

Ver *Envolvimento dos Pais, Participação dos Pais, Escolas Difíceis de Alcançar e Don Davies*.

Tolerância - O Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de José Pedro Machado dá-nos a seguinte definição de tolerância: "Do latim *tolerantia*, constância a suportar, resistência; paciência". E de uma pessoa tolerante, diz-se que é alguém que suporta e

que resiste. O verbo tolerar vem do latim *tolerare*, que significa levar, suportar um peso, um fardo, aguentar, sofrer, persistir, sustentar, manter e resistir.

O citado Dicionário dá-nos a seguinte definição de respeito: tomar em consideração e preocupar-se com. Vem do latim *respectare*, que significa olhar para trás e estar à espera.

Quer isto dizer que tolerar não é amar, nem tão pouco, apreciar. Tolera-se aquilo de que não se gosta, mas que se é obrigado a aceitar e, na melhor das hipóteses, a compreender, para evitar o conflito e a violência. Estamos perante um valor necessário e importante, mas muito insuficiente. Seria um valor suficiente, caso a nossa vida ética se limitasse ao cumprimento dos deveres, ao respeito pelos contratos e ao respeito pela regra de ouro, ou seja, da máxima "não faças aos outros o que não queres que te façam a ti". A tolerância é um valor estruturante do campo social da ética, ou seja do processo de ordenação e de hierarquização dos valores que norteiam o nosso relacionamento com os outros, com os grupos e com a sociedade. Não é, no entanto, um valor estruturante do campo pessoal da ética, ou seja, do processo de hierarquização dos valores que norteiam e ordenam as prioridades da nossa vida. Comparada com o respeito, a tolerância não passa de um valor de resistência, o qual não pode deixar de ocupar uma posição subordinada ao respeito. Ou seja, embora o respeito implique um uso equilibrado, isto é sem excesso e sem defeito, da tolerância, com o respeito estamos perante um valor activo, profundamente abrangente, estruturante tanto do campo pessoal como do campo social da ética e mobilizador de uma ética máxima norteada pela finalidade culminante do amor.

A tolerância obriga a respeitar a regra de ouro: "não faças aos outros o que não queres que te façam a ti". Neste sentido, estamos perante uma ética do dever, deontológica portanto, que se limita a evitar fazer mal aos outros. Trata-se de uma polaridade meramente passiva.

Ver *Locke*

Trabalho independente - Método de ensino que consiste em permitir que os alunos desenvolvam um projecto, tendo em conta os objectivos definidos, sem a orientação directa do professor. Os objectivos do trabalho independente são: promover a autonomia do aluno; promover a interdisciplinaridade; melhorar o interesse do aluno pela aprendizagem.

Ver *Modelo Não Directivo, Modelo Interactivo e Modelo da Escola Moderna*.

Transferência da aprendizagem - Conceito que designa o processo de aplicação do conhecimento e das competências a situações novas. Na tipologia de Bloom, entende-se que os níveis aplicação, análise, síntese e avaliação encerram potencialidades de transferência da aprendizagem.

Tseu (Lao) - Pouco se sabe, ao certo, sobre esta personagem mítica que terá sido contemporâneo de Confúcio. Nascido na China há mais de 25 séculos, provavelmente em 570 a.C., Lao Tseu era conhecido pelo "velho mestre" e a sua doutrina foi considerada durante muitos séculos, por muitos dos seus seguidores, como a suprema arte de viver. Segundo algumas fontes, Lao Tseu terá morrido em 490 a.C., segundo outras fontes, terá vivido mais de cem anos. A primeira biografia conhecida que lhe foi destinada foi escrita pelo historiador chinês Sse-ma Tsien, cerca de um século antes do nascimento de Jesus Cristo. A fazer fé nessa biografia, o velho mestre foi funcionário, provavelmente bibliotecário, na Corte dos Tchueu, no século VI a.C. O seu nome de família terá sido Li e o seu nascimento terá ocorrido em Lou-yi, Província de Henan,

onde foi erigido um santuário em sua honra, conhecido pelo Templo de Tai Tsing Kong. Segundo o historiador chinês Sse-ma Tsien, o **Livro da Via e da Virtude** poderá ter sido escrito por Li Erh, um bibliotecário dos arquivos imperiais que terá usado o pseudónimo de Lao Tseu. O **Livro da Via e da Virtude** possui 5.250 palavras, agrupadas em 81 secções, e constitui os fundamentos de uma religião a que se deu o nome de Taoísmo. Segundo os seguidores de Lao Tseu, este terá tido um encontro com Confúcio, no qual terão trocado algumas ideias acerca da arte de viver. Confúcio terá ficado impressionado com a sabedoria do velho mestre chinês. Não há, contudo, provas históricas de que o encontro se tenha verificado, embora seja de admitir que tenham sido contemporâneos. Provavelmente, esse encontro terá sido forjado pelos seguidores de Lao Tseu. Mesmo que tenha existido, não parece provável que Confúcio pudesse mostrar admiração pelos ensinamentos de Lao Tseu, tal é a oposição entre as duas doutrinas. Na verdade, Confúcio teria visto o pensamento de Lao Tseu como uma ameaça perigosa ao cumprimento dos ritos, à estabilidade das instituições, ao respeito pelo amor filial e pelo dever. **Tao te King** não contém uma única referência aos conceitos básicos de Confúcio. Ao acentuar a espontaneidade e a harmonia com a natureza, o **Livro da Via e da Virtude** representa uma rebelião contra a obsessão de Confúcio pelo cumprimento do dever, respeito pelos ritos e manutenção da ordem. À semelhança de Confúcio, Lao Tseu deixou-nos apenas uma obra, a que deu o nome de **Tao te King**, ou **Livro da Via e da Virtude**. Provavelmente descontente com o clima de corrupção e de intrigas políticas comuns na Corte dos Tcheuu, Lao Tseu - igualmente à semelhança de Confúcio - terá deixado a sua cidade, após o que viajou pela China e, segundo os seus discípulos, pela Índia. A sua possível permanência na Índia não pode ser confirmada, nem por testemunhos nem por vestígios. Provavelmente, a sua viagem pela Índia não passou de um mito criado pelos seus seguidores e fiéis, alguns séculos depois da sua morte. Crê-se que Lao Tseu terá sido abordado por um guarda fronteiriço, durante uma das suas viagens, numa cidade fronteiriça da China, próxima do Continente Indiano. Segundo a lenda, Lao Tseu terá ditado a esse guarda fronteiriço os ensinamentos que constam do **Livro da Via e da Virtude**, após o que terá viajado, de seguida, para Oeste, em direcção à Índia, para nunca mais voltar à China. A partir daí, nunca mais se ouvirá falar dele. Os seus fiéis dirão, séculos mais tarde, que Lao Tseu terá partido para Ocidente com a finalidade de converter os bárbaros aos seus ensinamentos, dando fundamento àquilo que viria a ser conhecido, mais tarde, por Budismo. Alguns dos seus fiéis foram ao ponto de afirmar, sem provas, que Lao Tseu teria sido o próprio Buda. As semelhanças filosóficas entre o Budismo e o Taoísmo são evidentes e, provavelmente, explicam a lenda surgida em torno do Buda que terá sido Lao Tseu. Na China, os ensinamentos de Lao Tseu tiveram muitos seguidores. No século II, Lao Tseu tornou-se um dos sábios mais queridos dos chineses, criando à sua volta uma das religiões com mais adeptos no Sudeste Asiático, o Taoísmo. No século VIII, à semelhança de **Os Analectos** de Confúcio, o **Livro da Via e da Virtude** de Lao Tseu tornou-se um dos textos canónicos da China Imperial, sendo de referência obrigatória nos exames para o alto funcionalismo público.

Tutor - Em Portugal existe a figura do director de turma que desempenha funções de tutoria. Cabe-lhe não só a orientação pedagógica dos alunos de uma turma, mas também a comunicação com os encarregados de educação. O tutor exerce uma influência importante como elemento de ligação entre os professores de uma turma e os alunos dessa turma. É suposto, também, que o tutor exerça influência na integração escolar do aluno e no seu desenvolvimento pessoal e social.

Ver *Director de Turma*.

Unidade de ensino - Refere-se a uma sequência de ensino que compreende várias aulas subordinada à realização de uma unidade temática ou tópico do programa e circunscrita à consecução de um conjunto de objectivos comuns.

Ver *Planificação*

Universalismo ético - Expressão que se refere ao reconhecimento da existência de princípios éticos universais, isto é, não dependentes ou condicionados pelo contexto ou por questões económicas e culturais. A teoria moral de Kant é um bom exemplo de uma posição defensora do universalismo ético. A teoria de Kohlberg constitui um outro bom exemplo.

Ver *Kohlberg, Princípios Éticos e Relativismo Ético*.

Validade - Designa a qualidade que um teste deve ter para garantir que mede o que pretende medir.

Validade de conteúdo - Quando o investigador pretende saber se as tarefas apresentadas na prova constituem uma amostragem representativa de situações ou tarefas nas quais pode manifestar-se o tipo de comportamento considerado, o investigador interessa-se pela validade de conteúdo. Tem a ver com o grau de adequação dos itens em relação à dimensão do comportamento avaliada pela prova. Procura-se apreciar em que medida o conteúdo da prova, isto é, os itens, cobrem os aspectos mais relevantes do construto.

Validade externa - Refere-se ao problema da generalização dos resultados da experiência, em três aspectos, das populações, das situações e das variáveis às quais pode estender-se o efeito observado depois de um tratamento experimental.

Validade interna - A validade interna de uma experiência caracteriza a sua capacidade para provar a hipótese em função da qual foi concebida. Permite responder à questão de saber se os efeitos observados são devidos ao tratamento experimental ou atribuíveis a outras variáveis parasitas.

Validade preditiva - É sinónimo de valor prognóstico da prova e indica em que medida as previsões formuladas a partir de um teste se confirmam pelos factos verificados posteriormente.

Valores – São princípios de orientação da conduta, baseados em ideias que culminam em preferências motivadoras de uma dada conduta. Há valores absolutos e valores relativos. Os primeiros são os valores ideais e racionais. O carácter absoluto destes valores é mero corolário da sua racionalidade. Para esses valores aplica-se a definição: “valor é o carácter de uma coisa desejável aos olhos da razão”. Os valores lógicos e éticos são exemplos de valores absolutos. O carácter absoluto de certos valores traduz-se, na prática, no imperativo categórico de que algo, para ser valioso, há-de ser um valor para todos. Os valores relativos são os que variam consoante as circunstâncias e dependem da cultura e da sociedade. Exemplos de valores relativos: valores económicos, valores hedonistas, valores comunitários e valores culturais. Os valores absolutos não podem ser construídos pelo Homem, porque não dependem nem são

condicionados pela experiência. Esses valores só podem ser captados ou descobertos. O filósofo M. Vidal considera que se captam os valores de quatro formas: 1) por connaturalidade, vivendo num ambiente onde esses valores são apreciados; 2) por contágio, através do exemplo; 3) por recusa, como reacção contra valores desprezíveis; 4) pela ciência, mediante processos discursivos.

Ver *Axiologia*.

Valores morais - São categorias que indicam e prescrevem o dever ser. Dizem respeito a categorias que orientam as nossas escolhas morais. Há várias taxonomias dos valores. No que diz respeito aos valores morais, são conhecidas as posições de Platão e Aristóteles. Para o primeiro, os valores morais podem resumir-se numa única virtude: a justiça. Para Aristóteles, há uma pluralidade de valores morais. Sem querermos ser exaustivos, podemos indicar os seguintes: a coragem, a amizade, a moderação, a prudência e a temperança.

Ver *Confúcio, Lao Tseu, Aristóteles, Kant e Kohlberg*.

Variáveis - Termo que designa os factores ou características que o investigador manipula deliberadamente (variável independente) para verificar o seu impacto numa outra variável, a variável dependente. A variável dependente define-se como a característica que aparece ou muda quando o investigador suprime ou muda a variável independente. Para além das variáveis independentes e dependentes, existem também as variáveis moderadoras e parasitas. As variáveis moderadoras são as variáveis alheias ao estudo e que podem influenciar os seus resultados, invalidando as conclusões. As variáveis parasitas são as variáveis associadas à variável independente e que afecta os resultados da variável dependente através de processos de contaminação.

Ver *Hipóteses*.

Verney (Luis António) - Considerado um dos maiores pedagogos portugueses, Verney nasceu em 1713 e morreu em 1792. A sua obra-prima O Verdadeiro Método de Estudar é considerado um clássico da pedagogia e foi objecto de inúmeras edições nos últimos dois séculos. Para muitos, Luis António Verney é considerado um dos maiores iluministas portugueses.

Virtude - Conceito que designa um valor moral geral e fundamental. Também pode referir-se à disposição permanente e ao hábito para realizar actos morais e para fazer o bem. Embora este conceito fosse muito usado pelos moralistas clássicos e pelos filósofos gregos - nomeadamente Platão e Aristóteles - caiu em desuso nos nossos dias, nomeadamente entre os autores influenciados pelas teorias cognitivo-desenvolvimentistas. Continua, no entanto, a ser usado pelos autores mais próximos dos modelos de educação do carácter. Na Grécia Clássica, dizia-se que a principal finalidade da educação era formar pessoas virtuosas. Para Aristóteles, a virtude é um meio termo entre dois vícios que pecam, um por excesso, outro por defeito. Essa tradição foi retomada, na Idade Média, por Santo Agostinho e pelas escolas episcopais. Os jesuítas, a partir do século XVII, retomaram a ideia de uma educação para a virtude. Com o Iluminismo e, sobretudo, com o movimento da escola nova, começa a acentuar-se a ideia de uma educação para a cidadania, como substituto de uma educação para a virtude. Actualmente, as noções de bem e do mal e a defesa dos valores tradicionais têm vindo a ser substituídas, nas escolas, pela necessidade de formar os alunos para a participação nas instituições, para o desenvolvimento do espírito crítico e do inconformismo, por oposição à tradição. O abandono da defesa dos valores tradicionais,

do tipo, honestidade, responsabilidade, respeito pelos mais velhos, obediência às autoridades, amor à família, lealdade, fidelidade, compaixão, humildade, modéstia e persistência, tem sido justificado pela recusa do doutrinação na educação. No entanto, os autores que associam o ensino dos valores tradicionais ao doutrinação não questionam o facto de os “novos valores” que propõem, do tipo, espírito crítico, inconformismo e individualismo, serem também veiculados e transmitidos através de processos de doutrinação. O debate que hoje existe sobre se a escola deve formar os alunos para apreciarem o bem e levarem uma vida virtuosa é, em certa medida, determinado pelas posições ideológicas que cada um perfilha. Para aqueles que prezam a continuidade, os laços familiares, a segurança e a harmonia social, a educação para o bem e para a virtude, baseada no ensino dos valores tradicionais, constitui uma das grandes finalidades da escola. Para aqueles que prezam a descontinuidade, o conflito, a separação e o individualismo, não faz sentido integrar as noções de bem e mal no processo educativo, uma vez que a escola deve fomentar o relativismo moral e a diversidade de pontos de vista sobre o bem e sobre o mal. Sendo certo que as sociedades modernas são cada vez mais de natureza multicultural, talvez se imponha uma posição intermédia entre a conservação e a inovação, de forma que os alunos possam simultaneamente apreciar a diversidade cultural e respeitar um conjunto de valores básicos alicerçados na noção de bem e nas virtudes que a nossa civilização ocidental, com a sua matriz judaico-cristã, ajudou a criar ao longo dos últimos 25 séculos.

Ver Modelo de Educação de Carácter, Aristóteles e Platão.

Virtudes cardinais - Segundo a tradição grega clássica, há quatro virtudes cardinais: prudência, justiça, temperança e valentia. Esta ideia foi retomada, na Idade Média, pela ética cristã.

Visita domiciliária - As visitas domiciliárias são muito comuns em alguns distritos escolares norte-americanos e começaram a ser usadas em Portugal, no final da década de 90, integradas num conjunto de estratégias de aproximação das escolas às famílias em desvantagem social e cultural. Geralmente, são conduzidas por técnicos de educação ou mediadores contratados pelas escolas. As visitas servem não só para fazer educação de pais, mas também para levar a informação dos professores para os pais e vice-versa.

Ver Tipologia de Joyce Epstein

Vives (Juan Luis) - Juan Luis Vives nasceu em Valença, em 1492, o ano em que a armada de Cristóvão Colombo saiu do porto de Palos, na Andaluzia, para a viagem de descoberta da América. O ano do nascimento do pedagogo valenciano foi também marcado por outro acontecimento extraordinário: a conquista de Granada pelos Reis Católicos, Fernando e Isabel, com a consequente unificação de Espanha e o fim da dominação árabe na Península Ibérica. O século XV marcou o início de grandes transformações sociais e culturais na Europa: o renascimento faz a sua aparição nas cidades-estado italianas e os descobrimentos marítimos irão fazer de Espanha e Portugal centros de afirmação de uma nova civilização mercantil e cosmopolita. Em simultâneo, assiste-se a um renovado interesse pelos autores gregos e latinos, cujas obras são lidas e comentadas nas Universidades europeias. Este renascimento intelectual irá percorrer toda a Europa e manifestar-se-á não só na criação de mais Universidades para um público estudantil mais alargado, mas também no incremento do mecenato artístico e literário.

Referindo-se à educação que recebeu da sua mãe, Juan Luis Vives afirma na sua obra **A Instituição da Mulher Cristã**: “Nenhuma mãe amou com maior ternura o seu filho do que a minha me amou. E nenhum filho se sentiu menos amado pela mãe do que eu. Quase nunca me sorriu; nunca se mostrou indulgente. E, contudo, durante uma ausência minha por três ou quatro dias, ignorando o meu paradeiro, teve um gravíssimo acidente, mas quando regresssei a casa não soube que tivesse sentido saudade de mim. De nenhuma pessoa eu fugia mais e de nada eu sentia mais aversão do que da minha mãe quando era criança. E agora a sua memória é para mim sagrada e todas as vezes que sou assaltado pela sua recordação, embora o não possa fazer fisicamente, abraço-a e beijo-a com a mais doce das gratidões (**Institutio Foeminae Christiana**, II, XI). Aos olhos de hoje, a formalidade e reverência da relação de Juan Luis com a mãe parecer-nos-ia bastante condenável, senão mesmo conducente a desvios de personalidade. Contudo, essa formalidade e rigidez era típica de uma época que desconhecia a especificidade da infância e ignorava o período da adolescência. As crianças eram olhadas como pequenos adultos em miniatura com que se devia lidar com firmeza e rigidez para fazer delas, o mais depressa possível, membros produtivos da família.

A mãe de Juan Luis, D. Blanca March, era uma mulher devota, reverente, inteiramente dedicada aos cuidados da sua família, a quem dedicou uma vida feita de piedade, amor conjugal e reserva. A esse propósito, Juan Luis Vives recorda: “Blanca, a minha mãe, em quinze anos de casamento, nunca a vi zangar-se com o meu pai ou contrariá-lo no que quer que fosse...A Luis Vives, meu pai, ouvi dizer em muitas ocasiões...que nunca teve de reconciliar-se com a sua esposa porque nunca se desentendeu com ela” (**Institutio Foeminae Christiana**, II, V).

Para além do ambiente familiar reservado e marcado pela concórdia e reverência, Juan Luis beneficiou de uma escola de qualidade, da qual recorda momentos e situações agradáveis. A primeira escola de Juan Luis foi o “studium generale” de Valência, onde aprendeu latim, aritmética, gramática e retórica e onde teve os primeiros contactos com os clássicos. Adolescente, ainda estudou na Universidade de Valência, mas acabaria por dar continuidade aos seus estudos superiores na Universidade de Paris. De Paris guarda algum azedume face ao conservadorismo dos métodos pedagógicos, chegando mesmo a escrever um ensaio em forma de epístola, de crítica ao ensino na Universidade de Paris, a que deu o sugestivo nome de **Contra os Falsos Dialécticos**. Foi enquanto estudante da Universidade de Paris, em 1514, que escreveu a sua primeira obra: **Triunfo de Cristo**. Dois anos antes de escrever a sua primeira obra havia de conhecer a sua futura mulher, Margarita, durante uma visita à cidade de Brujas. Em 1519, com a idade de 27 anos já era professor na Universidade de Lovaina. Foi em Lovaina que travou conhecimento com Erasmo de Roterdão, o sábio renascentista que iria influenciar grandemente o seu pensamento. Em 1523, vai para a Universidade de Oxford ensinar Humanidades e Direito, onde a sua fama de sábio e pedagogo chega aos ouvidos da Rainha, uma compatriota sua, de nome Catarina de Aragão, mulher de Henrique VIII. A Rainha de Inglaterra tornou-se uma grande admiradora de Juan Luis Vives e fez dele conselheiro em tudo o que dissesse respeito à educação da sua filha, a futura Rainha Maria Tudor. A pedido da Rainha, Juan Luis Vives chegou mesmo a escrever um tratado de pedagogia a que deu o nome de **Pedagogia Infantil**, a que acrescentou um opúsculo com o título **O Companheiro da Alma**.

Juan Luis Vives regressa a Espanha, em 1524, com 32 anos de idade, para casar-se com Margarita de Valldura, que conhecera uns anos antes, aquando de uma visita à cidade de Brujas. O regresso a Espanha foi de curta duração. Com efeito, no final do

ano de 1524, regressa a Inglaterra para retomar as aulas na Universidade de Oxford. Nos anos que passou na Inglaterra, Vives trava amizade com Thomas Morus, conhecido por ter publicado a obra **Utopia**, em 1517. O contacto e a amizade com Thomas Morus leva Vives a reflectir sobre as causas da miséria e da pobreza, dedicando a esse assunto um livro a que deu o nome de **Da Ajuda aos Pobres**. A sua permanência na Inglaterra começou a ficar ameaçada a partir do momento em que Henrique VIII repudiou Catarina de Aragão. Juan Luis Vives colocou-se ao lado da Rainha e caiu em desgraça na Corte de Henrique VIII. Temendo pela sua vida, Vives regressa a Espanha, em 1528, passando a viver em Brujas, terra natal da sua mulher. Em Brujas, irá escrever a maior parte da sua obra: **Da Concórdia e Discórdia na Espécie Humana; Tratado sobre o Ensino; Tratado da Alma; Exercícios de Língua Latina e; Introdução à Sabedoria**. Ainda novo, Vives começa a queixar-se de uma doença muito comum na época: a gota. Em 1540, com a idade de 48 anos, Vives não resiste às complicações associadas com a gota e morre prematuramente. A sua mulher, Margarita de Valladura, morrerá dois anos depois. Encontram-se ambos sepultados na Igreja de S. Donaciano, em Brujas.

Juan Luis Vives deixou-nos quatro grandes obras pedagógicas: **Introdução à Sabedoria; Exercícios de Língua Latina; Tratado da Alma e; Tratado sobre o Ensino**.

Vygotsky (Lev) – Lev Vygotsky nasceu, em 1896, na Rússia, numa família judia da classe média. Aos 18 anos de idade, falava fluentemente russo, hebreu, francês, inglês e alemão. Formou-se em Direito na Universidade de Moscovo, em 1917. Em simultâneo, fez estudos superiores de História e Filosofia. De 1918 a 1924, ensinou literatura e psicologia no Instituto de Formação de Professores. Em 1924, foi convidado para ensinar psicologia na Universidade de Moscovo, onde permaneceu até à sua morte, por tuberculose, em 1934. Os escritos de Vygotsky foram banidos após a sua morte e só viriam a ser publicados, em 1956, com a abertura política iniciada por Krutchov. A mais conhecida contribuição de Vygotsky para a psicologia e a educação foi a sua teoria da zona do desenvolvimento próximo. De acordo com o psicólogo russo, as crianças possuem duas áreas de desenvolvimento. A área do desenvolvimento corrente inclui tudo o que a criança é capaz de fazer num dado período. Essa área prepara a criança para aprendizagens futuras na outra área. Em redor da área do desenvolvimento corrente está a zona que representa o nível de desenvolvimento no futuro próximo. Vygotsky chamou a essa zona a “zona do desenvolvimento próximo”. De acordo com Vygotsky, a aprendizagem ocorre nesta zona. A zona do desenvolvimento próximo é a distância entre o nível actual de desenvolvimento e o nível de desenvolvimento potencial da criança. A criança pode percorrer tanto mais rapidamente essa distância quanto melhor for ajudada pelo professor, pelos colegas e pelo ambiente. Principal obra: **Thought and Language** (MIT Press, 1986).

Watson (John) - John Broaden Watson nasceu em 1878, em Greenville, na Carolina do Sul. Estudou nas Universidades de Foraman e de Chicago. Foi professor de Psicologia e director do Laboratório de Psicologia da Johns Hopkins University de 1908 a 1920. É conhecido como o fundador da escola behaviorista de psicologia. Escreveu uma vasta obra, com destaque para: **Animal Education** (1903); **Behavior** (1914) e; **Psychological Care of Infant and Child** (1918). Morreu em 1958.

Ver Behaviorismo e Teoria Comportamentalista.

Weber (Max) - Sociólogo alemão, nascido em 1864 e falecido em 1920. Depois de cursar Direito, Max Weber ensina Sociologia, Direito e Economia Política nas Universidades de Berlim, Friburgo e Heidelberg. Principais obras: **Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo** e **Economia e Sociedade**. Weber é particularmente conhecido pelo desenvolvimento do conceito de tipo ideal, pela análise que fez dos vários tipos de liderança e pelas relações que estabeleceu entre religião, valores morais e desenvolvimento do capitalismo. O modelo burocrático e racionalista em administração escolar tem no pensamento de Max Weber a sua principal fonte.

Zelo - Vocábulo que faz parte de uma certa pedagogia tradicional que faz apelo à recompensa, ao louvor e à aplicação meticulosa e formal da criança no trabalho escolar. Diz-se que a criança é zelosa quando respeita as ordens que o professor lhe dá, cumpre as normas escolares e faz os seus trabalhos diligentemente.

Bibliografia Básica

Arends, R. (1995). **Aprender a Ensinar**. Lisboa: McGraw-Hill

Bertrand, Y. (1991). **Teorias Contemporâneas da Educação**. Lisboa: Instituto Piaget

Cormary, H. (Org.) (s.d.). **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Verbo

Leif, J. (1976). **Vocabulário de Pedagogia**. Lisboa: Editorial Notícias

Marques, R. (1998). **A Arte de Ensinar - Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos**. Lisboa: Plátano Editora

Marques, R. (1999). **Modelos Pedagógicos Actuais**. Lisboa: Plátano Editora

Marques, R. (1997). **Ensinar Valores: Teorias e Modelos**. Porto: Porto Editora

Mayer, F. (1973). **História do Pensamento Educacional**. Rio de Janeiro: Zahar

Meireles-Coelho, C. (1997). **História e Teoria da Educação: Uma Cronologia de Referência**. Aveiro: Universidade de Aveiro

Mialaret, G. e Vial, J. (1981). **Histoire Mondiale de l'Éducation**. Paris: PUF

Monroe, P. (1979). **História da Educação**. S. Paulo: CEN

Patrício, M. (1993). **Lições de Axiologia Educacional**. Lisboa: Universidade Aberta

Piletti, C. (1986). **Filosofia e História da Educação**. S. Paulo. Ática

Rocha, F. (1988). **Correntes Pedagógicas Contemporâneas**. Aveiro: Estante