

REVISTA DO INSTITUTO
POLITÉCNICO DE
BRAGA
SETEMBRO DE 1998 - Nº 3

BEN
QUE
REN
ÇA



A agricultura
como base

Desenvolvimento

(cunha)

1130

que

"tente"

exterior

Meas

povoação

é, com

mas

Bom

O escambo

alguns

âmbito

que se trata

porque o

Ao

engloba

povoações

BEN
QUE
REN
ÇA

SETEMBRO DE 1998 - Nº 3

REVISTA DO INSTITUTO
POLITÉCNICO DE
BRAGAÇA
SETEMBRO DE 1998 - Nº 3

BEN QUE REN ÇA



BEN-
QUE-
REN-
ÇA

REVISTA DO
INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA

Edição:

Instituto Politécnico de Bragança
Apartado 38 - 5300 Bragança
Depósito Legal nº 45271/91
ISSN: 0871-522X

Execução:

Serviços de Imagem
da Escola Superior Agrária de Bragança
(Direcção gráfica, Atilano Suarez;
paginação, Isabel Simões; montagem, Maria de Jesus;
impressão, António Cruz;
acabamentos, Isaura Magalhães)

Tiragem: 500 exemplares
Preço: 1.000\$00

SETEMBRO
1998

3

BEN-
QUE-
REN-
ÇA

REVISTA DO
INSTITUTO POLITÉCNICO
DE BRAGANÇA

DIRECTOR

Dionísio Afonso Gonçalves

**COLABORARAM
NESTE NÚMERO:**

Mário Rocha

Henrique da Costa Ferreira

Vitor Pires Lopes

Maria Helena Carvalho F. Rodrigues

Marieta Amélia Martins de Carvalho

Luís Filipe Pires Fernandes

Informações para os colaboradores

- 1 · A revista do IPB – BENQUERENÇA – propõe-se divulgar artigos que possibilitem um melhor conhecimento da realidade sócio-económica e cultural da região e do país.
- 2 · Os artigos são da responsabilidade dos respectivos autores e devem ser enviados ao IPB com indicação expressa de trabalho original ou trabalho apresentado em congresso ou conferência. Os originais devem, igualmente, ser acompanhados de um pequeno resumo em português, inglês e francês de, aproximadamente 100 palavras.
- 3 · Os originais devem ser enviados de preferência em disquete e acompanhados de uma prova em papel. Gravuras, gráficos, esquemas, tabelas e outros desenhos devem, mercê da sua qualidade, possibilitar a sua reprodução e ser acompanhados das respectivas legendas e de indicações que permitam a sua inserção no texto. Para orientação detalhada respeitante à apresentação de originais, contactar os Serviços de Imagem do IPB (Atilano Suarez – E-mail atilano@ipb.pt).
- 4 · Os originais recebidos não serão devolvidos.
- 5 · As referências bibliográficas devem ser listadas alfabeticamente no fim de cada artigo, de acordo com as normas vigentes.
- 6 · O título do artigo, o nome do autor, bem como indicações sobre as suas actividades e local de trabalho devem constar de uma folha em separado.
- 7 · Os autores receberão gratuitamente um exemplar do número da Revista em que os seus trabalhos forem publicados.
- 8 · BENQUERENÇA aceita e agradece os originais que lhe forem enviados. Caberá, no entanto, ao IPB decidir sobre a oportunidade de inclusão das contribuições não solicitadas.

SETEMBRO
1998

3

BEN-
QUE-
REN-
ÇA

ÍNDICE

O role play como estratégia na aula de língua estrangeira _____	7
Mário Rocha	
Fundamentos epistemológicos da Educação permanente _____	20
Henrique da Costa Ferreira	
Índices antropométricos e de valor físico das crianças (8 - 9 Anos) da cidade de Bragança _____	50
Vítor Pires Lopes	
Alguns valores de "ENTÃO" _____	63
Maria Helena Carvalho Ferreira Rodrigues	
Programas de apoio ao mundo rural — o caso do Desenvolvimento Rural _____	72
Marieta Amélia Martins de Carvalho	
Utilizações das águas termominerais como possíveis indicadores de movimentos tectónicos recentes — o caso de Trás-os-Montes Oriental _____	82
Luís Filipe Pires Fernandes	

SETEMBRO 1998

3 | BEN-
QUE-
REN-
ÇA

Fundamentos epistemológicos da Educação permanente

Henrique da Costa Ferreira

Professor Adjunto da ESEIPB

(Comunicação ao Congresso «Dar Forma à Vida», realizado em Bragança, pelo Departamento de Educação Básica, de 26 a 28 de Fevereiro de 1997)

Resumo - O objectivo fundamental do autor é caracterizar e fundamentar a estratégia da autoformação em educação de adultos como modelo de conscientização e reconstrução da realidade experiencial e contextual de cada sujeito, mas também chamar a atenção para o viés ideológico implícito na teoria da autoformação quando reduzida à mera reconstrução conceptual do vivido.

O autor busca os fundamentos teóricos da autoformação nas teorias psicocognitivas, personalistas, sociocognitivas e sociais da aprendizagem, que constituem também o suporte teórico da «educação permanente» ou «educação ao longo da vida» (long life learning). A percepção e construção da realidade com base na relação sujeito-meio e a estruturação das significações atribuídas ao viver experienciado entre o eu e o mundo e o eu e os outros nessa relação, constituem os dois factores estruturantes de um teoria do sentido da existência e dos projectos individuais, para o que o papel do professor deve contribuir como desequilibrador positivo.

Numa abordagem histórico-crítica à emergência e fundamentação da estratégia da autoformação, o autor realça a vitória da ideologia pedagógica da «educação nova» e das filosofias «progressista» e «reconstrucionista» e ainda da teoria ecológica sobre a educação escolar essencialista e perenealista dominante, evidenciando a necessidade da superação da antítese entre as metodologias da educação de adultos e da educação escolar, formulando

uma nova ideologia: a educação escolar, biológica, não é mais do que a segunda etapa da educação permanente.

Abstract - The author intends to characterize and to justify selfformation strategy in adult education as making consciousness and experience reality of each person reconstruction model, and to direct attention to the ideologic bias binding implicit on selfformation theory if reduced at the simple conceptual reconstruction of the life.

He search the theoretical basis of the self-formation on psychocognitive, personalistic, sociocognitive and social learning theories, which are seen too as theoretical underground of long life learning concept and process. On this conception, the dynamics of personal development and sociocognitive growth are based on the interaction between person and its environment, where social interactions provide necessary disequilibrium to induce the search to self perception and reality construction. On this aim teaching must increase orientation, and the role of teacher can't be excused.

He makes also an historical-critical approach to the appearance and undergrounding selfformation strategy, showing clearly the win of «New Education», progressist and reconstructionist philosophies and ecological education approach pedagogical ideologies, against essencialistic and perennealistic education schooling, standing out the necessity of operating surpassing the methodological adult education versus schooling education antithesis, and claims the integration of education process submitting to long life learning concept, in which schooling education must be seen as a step of global education process.

Résumé - L'auteur essaye de faire la fondamentation et la caractérisation du processus de l'autoformation dans l'éducation des adultes considérée en tant que modèle de conscientisation et de reconstruction de la réalité expérientielle du contexte de chaque personne. Aussi, il essaye d'appeller l'attention au biais idéologique implicite dans la théorie de l'autoformation, si on la réduit à la reconstruction simple du vécu.

Il constitue comme support théorique de l'autoformation la complexité des théories psychocognitives, personalistes, sociocognitives et sociales de l'apprentissage, lesquelles constituent aussi le «background» théorique de l'éducation permanente ou de l'éducation au long de la vie (long life learning). Les facteurs structurels d'une théorie du sens de l'existence et des projects individuels, auxquels le professeur doit interagir comme déséquilibrateur positif se perspectivent en tant que perception et construction de la réalité vécue et appréhendie dans la relation sujet-environnement et sujet-autre (s).

À partir de l'analyse historique-critique de l'émergence et constitution de l'autoformation, il soulève la victoire de l'idéologie pédagogique de l'éducation nouvelle, des philosophies progressistes et reconstructionnistes et de la théorie écologique sur l'éducation scolaire essentialiste et pérenialiste dominante, et met en évidence la nécessité de supériorité de l'antitèse entre les méthodes de l'éducation des adultes et de l'éducation des jeunes, en postulant une nouvelle idéologie: l'éducation scolaire n'est qu'une étape de l'éducation permanente.

Fundamentos epistemológicos da Educação permanente

Henrique da Costa Ferreira
Professor Adjunto da ESEIPB

1 - A necessidade da educação permanente

Em 1969, em pleno período de diagnóstico das contradições entre os sistemas escolares e económicos ocidentais, Alvin Toffler lançava um golpe de morte sobre a escola que ele chamou de «era industrial» (Toffler, 1970, 392) e traçava o caminho da escola «ad-hocrática», a escola do futuro, capaz de preparar crianças, jovens e adultos para a adaptação à mudança organizacional, empresarial, tecnológica, social e cultural dos tempos que se iam seguir. As críticas de Toffler incidiam na incapacidade da escola para gerar saberes e capacidades de resposta inovadora aos problemas da sociedade de então e exprimia-se pela comparação da escola do final dos anos sessenta com o modelo explicativo da natureza humana, criado por Aristóteles, e retocado por Durkheim e Parsons no século XX, na tentativa de construir uma harmonia entre a socialização e a instrução na escola e os papéis sociais a desempenhar na sociedade pelos jovens e pelos adultos. Por isso, Toffler insurge-se contra esta ordem:

«O homem industrial era preparado na escola para ocupar um nicho relativamente permanente na ordem social e económica. (...).

As crianças que entram hoje na escola descobrem depressa que fazem parte de uma estrutura organizacional-padrão fundamentalmente invariável: uma classe dirigida por um professor. Um adulto e um certo número de jovens subordinados à sua autoridade (...). Não adquirem experiência de outras formas de organização, nem de problemas de mudança de uma estrutura para outra: não os treinam, em suma, para uma versatilidade de papéis.

Não pode haver nada mais antiadaptativo. As escolas do futuro, se quiserem facilitar a adaptação à vida posterior, terão de tentar experiências muito mais variadas. Aulas com diversos professores e um só estudante; aulas com diversos professores e um grupo de estudantes; estudantes organizados em unidades de trabalho temporário e equipas de projecto; passagem de estudantes de grupos de trabalho para trabalho individual ou independente e vice-versa - terão de empregar todas estas formas e as permutações possíveis a fim de permitir ao estudante um certo antegosto do que experimentará mais tarde, quando começar a deslocar-se na geografia organizacional

impermanente do superindustrialismo» (Toffler, 1970, 401-402).

Mas Toffler não se fica por aqui. Descobre processos e consequências que, mais tarde, vão dar origem ao conceito de «cidade educativa» (Faure, 1974, 32-34; Wiell, 1978, II, 62-66) de «educação permanente» (Reunião de Tóquio, 1972; Wiell, 1978, p. 51-56) e de «sociedade cognitiva» (Comissão Europeia, 1994). Mas, sobretudo, descobre o processo da da educação contextualizada e da educação em alternância:

«Se a aprendizagem tem de ser feita ao longo da vida inteira, não parece muito justificado obrigar os garotos a frequentar a escola em tempo integral. Muitos jovens achariam mais compensador e mais instrutivo escola em tempo parcial e trabalho pouco qualificado em tempo parcial, serviços prestados à comunidade gratuitamente ou mediante remuneração.»

No futuro, (...) as lições darão inevitavelmente lugar a toda uma série de técnicas de ensino, que irão de brincar e desempenhar certos papéis a seminários com computadores, e à participação dos estudantes naquilo a que poderíamos chamar experiências provocadas» (Toffler, 1970, p. 400).

Invocámos aqui Toffler para nos situarmos na educação permanente, o conceito que, desde 1975, dá sentido e engloba o processo da educação das crianças, na família e na escola, dos jovens e dos adultos.

A emergência do conceito de educação permanente como conceito orientador da educação de todos nós ao longo da vida, radica, sem dúvida, naquilo que Toffler chamou reconhecimento da «caducidade dos conhecimentos» (Toffler, 1970, 400), mas também num conjunto mais vasto de factores. Segundo Dias, 1996, 654b: a crise que conduz à construção da necessidade da educação permanente

«(...) decorre directamente da disfunção na relação intersistémica educação-economia, mas, num contexto mais vasto, de um conjunto de fenómenos tais como a explosão da ciência e da técnica, a globalização no espaço e a aceleração da mudança no tempo, com graves repercussões nos diversos sistemas em que a nossa existência pessoal e comunitária se encontra inserida.»

Wiel (1978, p. 53-55) vai mais longe, ao sugerir que a educação permanente resulta também da necessidade de construirmos os nossos tempos livres e de sermos cidadãos na nossa contribuintes activos para a realização da democracia.

2 - A «criança, pai do adulto» ou a emergência do «aprender até morrer». Da educação escolar, «biológica», à Educação de Adultos. Da Educação de Adultos à Educação Permanente: a assumpção do princípio de que a infância não é um tempo separado da vida adulta

Do que vimos atrás resulta que o conceito de «educação permanente» é uma ideia organizadora, com uma componente política activa e

militante - a de conceber e organizar o processo educativo, ao longo da vida dos cidadãos, e com uma segunda componente afectiva e valorativa - que constitui o conjunto de atitudes que possibilitam ao ser humano uma militância crítica em favor da sua actualização científica, tecnológica, cultural, cívica, moral.

Ora, o papel fundamental da educação infantil, básica e secundária é criar nos alunos esta atitude para que o futuro adulto possa participar empenhadamente na sua actualização e na construção das suas estratégias de vida.

E assim chegámos à etapa mais longa da educação permanente - a educação dos adultos. O que é a educação de adultos e quando começa? Todos os conceitos têm uma construção histórica. Logo, o conceito de educação de adultos não é hoje o mesmo que era quando a educação de adultos começou como educação supletiva e recorrente, no início dos anos 50. Hoje o conceito de educação de adultos engloba também a alfabetização funcional, a formação contínua, a reconversão profissional, a adaptação funcional, a educação comunitária, a participação nas tarefas comunitárias, a participação na construção da democracia, a construção do auto-emprego, a construção das suas estratégias de vida, a capacidade para viver não apenas no seu ecossistema mas na «aldeia global». Por isso, a educação de adultos é hoje a educação para a liberdade, para a autonomia e para a cidadania, para o trabalho, para o emprego, para a sociedade da informação. De resto é já esta a mensagem da definição adoptada pela Conferência de Nairobi (1976):

«Processo que visa criar condições para que todos os homens, com prioridade para os mais desfavorecidos, se tornem capazes de, eles próprios (e não outros por eles) procurarrem resposta para as suas necessidades e aspirações» .

Por isso,

«(...) a expressão educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o seu conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a formação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos (...) desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes e o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico, cultural, equilibrado e independente.»

Estas perspectivas têm de ser complementadas com os contributos das novas reflexões sobre a educação, no espaço mundial e europeu. Hoje a educação em geral é também a preparação para a sociedade cognitiva que o «Livro Branco da Comissão Europeia Sobre a Educação e a Formação - Ensinar e Aprender - Rumo à Sociedade Cognitiva (1994) nos aponta, e, portanto, o conceito de **educação comunitária** como conjunto de trocas

e interações num determinado espaço social, graças às novas tecnologias, obriga-nos a reformular os conceitos de Faure (1972) e de Wiel (1975) de «**cidade educativa**» para «**sociedade educativa**». Assim, a autonomia do cidadão já não é apenas necessária para viver na cidade, mas na sociedade: «*A sociedade do futuro será pois uma sociedade cognitiva*» (Livro Branco, 1994, p. 6).

A resposta à segunda questão, ou seja a de quando começa a educação de adultos é, em consequência da adopção do conceito de **educação como «processo de educação ao longo da vida»**, é que a educação dos adultos começa no momento da fecundação. O ser que toda a mãe traz em si já está a ser educado. E, por isso, a educação familiar, antes do nascimento, depois do nascimento até à entrada no jardim infantil, o jardim infantil, a escola básica e a escola secundária são o início do **processo da educação de adultos**. Esta ideia pode colher-se, mais uma vez, na Conferência de Nairobi (1976):

«Num tal projecto, o homem é o agente da sua própria educação, através da interacção permanente da sua reflexão e das suas acções; a educação e instrução (...) deve prolongar-se por toda a vida, abarcar todos os domínios do saber e conhecimentos práticos (...); os processos educativos de aprendizagem nos quais estão integrados ao longo da vida as crianças, os jovens e os adultos, seja sob que forma for, devem ser considerados como um todo».

Daqui se conclui que **não pode haver diferenciação entre os modelos e métodos da educação de adultos e os modelos e métodos da educação dita escolar. Os métodos da educação de adultos é que têm de ser assimilados pela educação escolar**, tal como já vai assimilando os modelos e métodos da educação de crianças com necessidades educativas especiais, e que permitiram introduzir na educação das crianças o conceito de diferenciação pedagógica, diferenciação curricular, currículo adaptado, currículo alternativo, ritmos de aprendizagem, programa individualizado, etc. (Vidal, 1993, 28-41)

Conceber o processo educativo nesta perspectiva implica **enfatizar processos mais que conteúdos, ligar as aprendizagens às vivências dos alunos**, aos seus interesses e necessidades, iniciá-los na realização de **projectos interdisciplinares**, lançá-los na realização de projectos do seu interesse, na sua comunidade, implicá-los nas decisões educativas, construir o diálogo social, em suma, criar as condições para que o futuro adulto se torne autónomo no seu contexto de trabalho e possa adaptar o seu trabalho a contextos vizinhos. Como diz Dias (1996, 655b),

«Não se tratará essencialmente de o aluno aprender coisas, mas de adquirir competências, no sentido de se tornar capaz de procurar resposta para todas as necessidades e aspirações que venha a sentir na vida adulta, de responder aos desafios do seu futuro. Mais que aprender conteúdos, o jovem deverá treinar-se nos processos, mais que deixar-se educar, deverá tornar-se capaz de tomar nas suas mãos a condução do processo da sua própria educação em toda a sua vida futura de adulto».

3 - Contributos da Educação Nova para as metodologias da Educação de Adultos: a acção e a vida na escola ou a revolução epistemológica do paradigma escolar

Do que dissemos atrás, conclui-se que o processo educativo do ser humano deve prepará-lo para o exercício de papéis sociais na idade adulta: ser cidadão, trabalhador, participante na cidade e na sociedade, co-educador dos outros cidadãos. Conclui-se ainda que tal processo de educação não pode nem ser livresco, nem teórico, nem meramente reflexivo. **Ele tem de ser construído pela acção individual e em grupo, pela responsabilização do aluno por projectos, pela construção da sociedade democrática na escola.**

Estas ideias não são novas. Elas foram sendo construídas desde o Renascimento, mas principalmente, a partir de finais do século XVIII, tendo Rousseau como pioneiro, e inaugurando um período que ficou na história da pedagogia como o da Educação Nova (Gilbert, 1973, 89-122; Piaton, 1975, 116-120; Not, 1979, 121-136). Simplesmente, as ideias novas da Educação Nova não ultrapassavam o paradigma escolar. O processo educativo da Educação Nova fechou a educação na escola, pensando ser possível trazer a vida para dentro da Escola e, salvo raras excepções, não levando a escola para a vida. Além disso, reduziu o período da educação escolar à educação da infância, numa lógica reprodutora da cultura. Nisto consiste a grande diferença entre os métodos da educação de adultos e os métodos da Escola Nova. **Porém, as aquisições pedagógicas e metodológicas deste movimento constituem hoje alguns dos fundamentos metodológicos da educação de adultos** como «*processo endógeno de desenvolvimento dos indivíduos dentro das comunidades*», constituindo a primeira fase do processo de fundamentação da educação pela acção, pelo trabalho, pelo projecto e pelo interesse.

Kneller (1970, 126-128) sintetiza assim os princípios da Escola Nova, aplicando-os à **ideologia educacional do progressismo**, como vertente do pragmatismo em educação:

- 1) *A educação deve ser activa e estar relacionada com os interesses da criança (...)*
- 2) *A aprendizagem através de problemas deve substituir a inculcação de matérias. (...)*
- 3) *A educação deve ser a própria vida em vez de uma preparação para a vida. (...)*
- 4) *A função do professor não é dirigir mas aconselhar. (...)*
- 5) *A Escola deve fomentar a cooperação em vez da concorrência. (...)*
- 6) *Somente a democracia permite - de facto, incentiva - a livre interacção de ideias e personalidades, que é uma condição necessária do verdadeiro desenvolvimento.»*

Estas ideias foram sendo construídas ao longo de quase 200 anos, desde Rousseau («Emílio» foi publicado em 1762) a Freinet (1947, ano da publicação da «Pedagogia do Trabalho», passando pelo socialismo científico

(finais do séc. XVIII, princípios do Séc. XIX), pelo pragmatismo de William James (1900); por Pestalozzi e Froebel (idem), pela Pedagogia Científica (Binet, 1900); pela psicanálise (Freud, 1905-1932); pela Psicopedagogia (Claparède, 1905; Decroly, 1923; Montessori, 1935); pela sociopedagogia (Dewey, 1899; Durkheim, 1922); pela pedagogia do grupo (Durkheim, 1922; Dewey, 1916; Cousinet, 1949); pela pedagogia do projecto (Kilkpatrick, 1912); pelo ensino individualizado (Planos Dalton e Winnetka, 1920); pelo behaviorismo ou importância dos estímulos na educação (Watson, 1925; Thorndicke, 1935; Skinner, 1939); pela psicologia da forma e a sua recuperação da «res cogitans» de Descartes e das «categorias a priori» de Kant, chamando a atenção para a capacidade auto e interestruturante do sujeito epistémico, bem como da prevalência da estrutura sobre os elementos na organização do campo perceptivo (Koeller, 1930; Kofka, 1935); pela pedagogia dinâmica de Kurt Lewin (1935), recuperadora da energética do comportamento como resultado da história social do indivíduo, das suas relações sociais e da estruturação dessa história e dessas relações num campo perceptivo ou campo vital constituinte de uma teoria do sentido da acção; e, finalmente, **pela maravilhosa síntese operada pelo construtivismo piagetiano a partir da integração de todas estes contributos**, iniciando assim a construção da teoria cognitivista da equilíbrio (Piaget, 1936).

Seria bom esclarecer aqui o contributo de cada um destes autores e de cada uma destas teorias para a construção de um pensamento pedagógico novo, «**autoestruturante do conhecimento e da acção**» (na expressão de Louis Not) por oposição a uma pedagogia velha, tradicional, heteroestruturante (também na expressão de Louis Not), ou «**pedagogia da sujeição**» (Rogers, interpretado por Hannoun, (1980, 20).

Porém, dados os limites deste trabalho e a magnitude da empresa, teremos de nos contentar com ideias-síntese dos contributos essenciais para a educação de adultos.

De qualquer modo, queremos sublinhar que estes contributos prepararam as condições para a emergência da **segunda fase do processo de fundamentação metodológica da educação de adultos** (anos 60 e 70), caracterizada pelas: educação para e pela liberdade (teoria humanista de Rogers, 1961); pela desescolarização da educação (Illitch, 1956); pela pedagogia da autogestão ou pedagogia institucional (Lobrot, 1966; Vasquez e Oury, 1966); pela educação contextualizada no campo vital, defendida pela teoria ecológica (Bronfenbrenner, 1971); pela educação para a construção da igualdade de oportunidades (Bourdieu e Passeron, 1965; Baudelot e Estabelet, 1971, Bernstein, 1970); pela educação para o respeito pela ideosincrasia e singularidade de cada pessoa (Rosenthal e Jacobson, 1968), pela conscientização da realidade da opressão (Paulo Freire, 1967, 1972).

As melhores sínteses que aqui podemos evocar para exprimirmos os ideias da educação nova são as de Claparède, segundo a qual «*uma revolução copernicana*» se estava a desenvolver em pedagogia uma vez que a escola se centraria no aluno, nas suas necessidades, nos seus interesses, instaurando-se assim «*o primado do sujeito nas situações educativas*» (Not,

1984, 226), superando prescrever «*de fora o que a criança deve aprender, sem se preocupar se ela pode, se o programa estabelecido está de acordo com as suas aptidões, com o seu grau de desenvolvimento*».

O primado do sujeito institui-se na possibilidade da autoconstrução da sua aprendizagem:

«Passa-se assim de uma educação intelectual guiada do exterior para um projecto no qual o aluno se torna o elemento activo de um conjunto de processos, cuja direcção ele próprio deve assumir. A verdadeira natureza do aluno, estima Montessori, é a força criadora de um ser que deve construir-se a si mesmo. (...) Não se pode tratar o aluno como um objecto que se pretende transformar. Não se trata de ensinar, submeter, dar ordens, modelar almas; a educação é um desenvolvimento; é preciso, pois, permitir à criança trabalhar, agir, experimentar e assim crescer e formar-se. (...) A actividade autoeducativa do aluno tem assim sua origem em suas tendências e necessidades profundas. (...) Trata-se de uma verdadeira inversão entre o adulto e a criança: o mestre, sem autoridade, sem cátedra, quase sem ensino; e a criança transformada em centro de actividade, que aprende sozinha, livre na escolha de suas ocupações e de seus movimentos».

O mesmo **primado do sujeito** radica no respeito pelos seus interesses e experiências:

«Decroly fundamenta a aquisição dos conhecimentos na exploração, pelo aluno, dos interesses experimentados no contacto com o seu meio: observar, associar, expressar, são palavras-chave do método (...)».

Do mesmo modo, Dewey (1947) leva ao extremo o puerocentrismo: «a criança é o ponto de partida, o centro e o fim» e «os próprios assuntos sejam escolhidos considerando-se a experiência da criança, suas necessidades, suas funções» e «que (no caso em que a criança não perceba seu alcance) compreenda sua necessidade e veja o que os liga a essas necessidades».

Em «Expérience et Éducation», Dewey define a educação pelo interesse como a educação para a liberdade:

«Aquilo que se impõe de fora, contrapõem-se a expressão e o cultivo da personalidade; à disciplina externa, a actividade livre, ao ensino que procede dos manuais e dos livros, o da experiência; à aquisição de aptidões particulares obtidas por treinamento, aquelas que permitem a realização de fins ligados às tendências profundas (...), às leis e à matéria estática dos programas, o intercâmbio com o mundo em perpétua mudança».

A educação pelo interesse desenvolve-se pelo método experimental, no sentido da pedagogia da acção ou daquilo que ficou conhecido por aprendizagem pela experiência, desde o «*learning by doing*» de Dewey, ao trabalho de projecto de Kilkpatrick e à educação pelo trabalho e pelo método natural de Freinet.

Dewey antecipa a teoria da equilibração de Piaget definindo a prática educativa como «contínua reconstrução da experiência»:

«Chegamos assim a uma definição técnica de educação: é aquela reconstrução ou reorganização da experiência que se soma ao significado da experiência e que aumenta a capacidade para dirigir o curso das experiências subsequentes».

Por isso, a educação deve ser um **permanente contacto com experiências, e em grupo**:

«(...) lutamos por uma educação fundamentada em actividades colectivas e construtivas (...) tais actividades ocasionam um clima social. Em lugar de uma escola separada da vida, onde se aprendem lições, preconizamos uma comunidade em miniatura na qual o crescimento e a aquisição de conhecimentos sejam produto de uma vida em comum. Campos de jogos, oficinas, locais para trabalho ou laboratórios não contribuem somente para desenvolver o gosto natural da juventude pelo trabalho; suscitam ainda as trocas, as relações, os esforços comuns, e tudo isto contribui para a consciência das solidariedades (...).»

A função da experiência na educação, para além de motor da aquisição de conhecimentos transforma-se, em Claparède e em Kilpatrick em educação funcional, com vista ao desempenho de papéis sociais e da transformação social. **A educação funcional é**

«a educação que se propõe desenvolver os processos mentais considerando-os não em si mesmos, e sim quanto ao seu significado biológico, ao seu papel, à sua utilidade para a acção presente ou futura, para a vida».

Freinet elevou o papel da **experiência à categoria de significativo pedagógico**. Daí derivam três componentes organizativas do processo pedagógico: **1) a experiência é a fonte da reorganização sistemática do saber; 2) a educação destina-se à preparação do trabalhador e do cidadão; e 3) as fontes da educação não estão na escola mas no meio natural.**

Freinet apresenta-se-nos assim como o realizador do marxismo em educação, através da **concepção de uma teoria do conhecimento pela reconstrução da acção**:

«É preciso conceber e realizar uma pedagogia que seja verdadeiramente a ciência da formação do trabalhador na sua função de trabalhador e de homem. Porque é o trabalho que suscita e orienta os pensamentos dos homens, que justifica o seu comportamento individual e social, que é o elemento de progresso e dignidade, símbolo de paz e de fraternidade».

Mas a experiência e o trabalho são também os meios pelos quais se gera o crescimento e a felicidade da criança:

«organizar um meio de actividade, de vida, no qual a criança se encontrará como que automaticamente enquadrada, arrastada,

animada, entusiasmada».

Além disso, o **trabalho é a fonte de ligação à realidade**:

«O texto livre tornava-se página da vida, comunicada aos pais e transmitida aos correspondentes. Tínhamos aí a poderosa motivação que ia estimular a expressão livre dos nossos alunos. (...).

«A criança nunca se cansará de contar os elementos da sua vida, e não só da sua vida exterior, mas também de todo esse pensamento profundo que a escola nunca aflora e que constitui, sabemos-lo hoje bem, o motor profundo do seu comportamento»

Montesori, Decroly e Freinet realizam assim a ideia de **uma educação natural de Rousseau**, entendida como «aprendizagem pelo contacto com o mundo real».

Decroly vai, no entanto, mais longe e preconiza a aplicação pedagógica das consequências da psicologia da forma, através do método global, abrindo assim o caminho para a prática da interdisciplinaridade e da organização do conhecimento em áreas do saber e não em disciplinas. O estabelecimento do princípio da aprendizagem pelo interesse permite hipotetizar que Decroly terá feito a síntese da pedagogia com a psicanálise e assim basear a aprendizagem na afectividade. Se assim foi, esta conciliação terá tido um alcance mais vasto e as suas consequências em Kurt Lewin e na sua teoria do campo vital como energética da percepção, condicionada pela afectividade resultante da história individual está ainda por estudar. De qualquer modo, não é por intuição simples que Piaget irá fazer do método histórico-crítico na análise da constituição da ciência e do pensamento humano, a base da sua epistemologia genética. E Piaget (1977, p. 103) não se esqueceu de dizer que, por detrás da teleologia do construtivismo está a energética do comportamento:

«(...) qualquer actividade mental, e sobretudo cognitiva, procede de uma tendência para satisfazer uma necessidade, consistindo esta, por sua vez, num desequilíbrio momentâneo, e consistindo a sua satisfação numa reequilibração. A necessidade traduz-se, por outro lado, na forma de interesses, e isto, em dois aspectos indissociáveis: por um lado, o interesse é uma relação entre as necessidades do sujeito e os caracteres do objecto, que se torna interessante, na medida em que satisfaz as necessidades (compensações); por outro lado, o interesse, como dizia Claparède, é um dinamogenizador que liberta as energias do sujeito e anima a acção na direcção do objecto, o que constitui uma regulação com feed-back positivo, que lembra muito as noções de «cathesis» e de «cargas» energéticas do freudismo».

A «**globalização**» de Decroly e o «**campo vital**» de Lewin apresentam-se assim como sínteses entre a afectividade, a experiência e a racionalidade, o que já havia sido captado por William James na sua afirmação de que «**toda necessidade tende a provocar as reacções próprias para satisfazê-la**» e, corolariamente, a actividade é sempre provocada por uma necessidade», o que exprime a lei da necessidade de

Claparède :

A «globalização (...) preconiza o método global, ou seja, a apresentação do todo complexo deverá preceder a fase da análise, a decomposição do todo nas suas partes constitutivas». Por isso, quando se emprega o termo globalismo

«quer-se dar a entender que é, de facto, a totalidade do indivíduo que percebe, pensa e age conjuntamente, e é em consequência dessa atitude global, que os objectos, os acontecimentos, as percepções, as ideias e os actos adquirem carácter global».

Outra das aquisições definitivas da Escola Nova é o **papel da interacção social na aprendizagem**. Dewey e Lewin, Lippit e White não se cansaram de o referir e daí extrair consequências:

«Antes de mais, é preciso que a vida escolar seja uma vida comunitária no sentido pleno do termo. Concepções e atitudes sociais só podem desenvolver-se num meio verdadeiramente social, num meio onde se constrói uma experiência comum na troca de serviços recebidos e dados. Se (...) lutamos por uma educação fundamentada em actividades colectivas e construtivas, é porque tais actividades ocasionam um clima social».

Esta chamada de atenção para o social acentua-se com Durkheim e o seu princípio de que **«a educação é a socialização da criança»**. Durkheim, antes de Cousinet e Piaget, *«vai chamar a atenção para o papel do grupo na educação, dada a importância das relações afectivas na comunidade escolar; essa situação grupal não tem somente a finalidade de facilitar a aprendizagem das matérias dos programas mas, fundamentalmente, de acelerar a socialização da criança»*. *«Cada turma, com efeito, é uma pequena sociedade, e será preciso que ela seja conduzida como tal (...)»*.

Lewin, Lippit e White (1934) desenvolveram o estudo dos efeitos de três **processos de liderança** (o autoritário, o laissez-faire e o democrático), em crianças de 10 anos e em situação escolar. Com esta experiência, os autores puseram em evidência não só os efeitos do grupo no comportamento individual, como o efeito dos processos de aprendizagem e acção sobre o comportamento individual e do grupo. Ao mesmo tempo, relevaram o papel da escola na construção da democracia, chamando ainda a atenção para a necessária coerência dos processos pedagógicos, nomeadamente entre objectivos e estratégias. Coerência a que Piaget chamou **isomorfismo pedagógico**, e Alvin Gouldner, teorizando sobre os efeitos da burocracia chamou **«efeitos não antecipados»** ou, como os sociólogos preferem, **«efeitos perversos»**.

Ao mesmo tempo, entre 1920 e 1942, Roger Cousinet desenvolvia o seu «método de trabalho livre por grupo», introduzindo práticas semelhantes às de auto-gestão pedagógica, responsabilizando o grupo pela escolha de temas, organização de materiais, defesa dos seus resultados em confronto com os outros grupos, com o professor a fazer de orientador, de moderador e de corrector. Como se vê, estão aqui implícitos alguns dos

pressupostos do método da descoberta, da autogestão e da educação pela liberdade.

Estas investigações lançaram as bases do estudo do comportamento dos grupos e do seu funcionamento, sobretudo dos seus efeitos no comportamento individual, através dos processos de atracção-rejeição-coacção. Estas investigações prolongar-se-ão no tempo, darão origem à pedagogia institucional e ao estudo dos processos de interacção no grupo, das relações de poder, das **interpretações e imagens** da comunicação interindividual, dos **processos inconscientes** desencadeados no mecanismo da interacção, etc. .

Numa outra perspectiva, estas investigações permitiram a **emergência do estudo da participação** e dos seus efeitos, seja na construção das decisões do grupo, seja na construção do «ethos» do grupo, seja no desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos e puseram em confronto duas teses: a **da pedagogia da sujeição e a da pedagogia da libertação**, de que falaremos na próxima secção.

A pedagogia da libertação opera pela autonomia dos sujeitos. Essa autonomia constrói-se pela **participação nas decisões e na responsabilização** por tarefas e/ ou projectos. Se a participação na vida social conduziu à elaboração do conceito de contrato social (Ferreira, 1993, p. 15), a participação na organização do processo educativo conduziu à formulação do conceito de contrato pedagógico (Bradford, 1961; Filloux, 1969 e 1974; Estrela, 1984); Postic, 1986). Por isso, da escola das relações humanas, a educação de adultos herdou este conceito de participação que Paulo Freire recuperará como **estratégia de conscientização da realidade e da condição humana** (Freire, 1972, p. 57):

«A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertária, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação».

Outra das aquisições fundamentais da escola das relações humanas para a educação em geral e para a educação de adultos em particular foi a distinção entre **organização formal e informal**. Os conceitos devem-se a Elton Mayo (1926) e Kurt Lewin, 1935, sendo operacionalizados mais tarde por Lickert, 1961, Rothlisberger e Dickson, 1971, e reinterpretadas nos seus efeitos na organização escolar por Lima, (1992, 160-170).

Chiavenato (1983, 137) definiu assim os dois conceitos:

«a organização formal é constituída pela própria estrutura organizacional composta de órgãos, cargos, relações funcionais, níveis hierárquicos, etc.. (...)»

(...)

(...) os processos espontâneos de evolução social que se exercem

no seio de toda a actividade humana organizada, sem qualquer objectivo determinado, consciente ou preciso (...) concretiza-se nos usos e costumes, nas tradições, nas ideias e nas normas sociais».

Não terá sido também este conceito que terá inspirado Freinet para o seu método natural ou Ausubel, Hanesian e Novak (1969) para as suas teorias da significação?

Finalmente, e no plano meramente epistemológico, **a aquisição mais badalada da Escola Nova: o método activo. Realmente a grandeza dos métodos activos ou baseados na experiência, na experimentação, na participação e na responsabilização, não deriva da sua natureza epistemológica, mas da combinação entre as suas componentes energética, afectiva e epistemológica.**

Piaget (1970, 136-137) teve o cuidado de a este respeito chamar a atenção para o **equilíbrio entre a vida orgânica e mental**:

«Um organismo, em relação ao seu meio, apresenta, pelo contrário, múltiplas formas de equilíbrio, desde o das posturas até ao da homeóstase (...).

Mais ainda, existem no organismo órgãos especiais de equilíbrio. O mesmo se passa com a vida mental, cujos órgãos de equilíbrio são constituídos por mecanismos reguladores especiais, e isto a todos os níveis: regulações elementares da motivação até à vida afectiva e regulações perceptivas e sensorio-motoras, até às operações propriamente ditas, no respeitante à vida cognitiva.

(...)

(...) nunca se observou uma conduta devida à maturação pura, sem elemento de exercício, nem uma acção do meio que não se enxerte em estruturas internas.»

Not (1991, p. 239, interpretando as teorias cognitivistas na linha de Piaget põe em evidência este enfrentamento total do sujeito no processo de construção do conhecimento:

«O conhecimento do objecto é uma abstracção que incide sobre as suas propriedades ou sobre as acções que lhe são aplicáveis e que, para o sujeito conhecedor, se traduz em representação. Ele não é feito de estruturas primitivas (...) e nada poderia explicar a existência de tais estruturas «a priori» e os estudos de psicologia genética mostram, ao contrário, que aquelas que intervêm são objecto de uma lenta construção. (...). (...) os trabalhos da escola de Genebra mostram o papel da actividade do sujeito na percepção, na memória, no conhecimento, e explicaram de maneira que nos pareceu irrefutável a formação dessas estruturas pelo produto da acção que o sujeito exerce sobre o mundo e daquela que o mundo exerce sobre ele.»

O papel do **exercício na aprendizagem**, sobretudo quando acompanhado de um reforço gratificante, já tinha sido estudado por Thorndicke, na década de 30, demonstrando que quando uma actividade é desempenhada com êxito, a satisfação resultante gera no aluno uma boa imagem de si mesmo e uma predisposição para o êxito.

Lopes e Rutherford (1993, 66-91) demonstram não só a importância dos **reforços como evidenciam os processos operatórios inconscientes** que se desenvolvem ao nível da construção da imagem de si no processo de aprendizagem, sobretudo quando esses processos são gratificantes. Nestes termos, o êxito e a satisfação predis põem para o sucesso. A insatisfação e a frustração predis põem para o fracasso e a rejeição. Daí que a actividade dos sujeitos, seja ela de natureza experimental, seja ela de interacção social, gera as condições para uma situação gratificante por possibilitar ao aluno uma situação de aprendizagem mais natural.

A defesa dos métodos baseados na acção como implicadores da totalidade do sujeito na situação de aprendizagem aparece em Malglaive (1995). Este autor reforça a ideia de que há na acção um conjunto de factores não antecipados na sua programação, os quais enriquecem a aprendizagem e desenvolvimento do sujeito:

«Entre o sujeito que age e o objecto sobre o qual ele age, inter põem-se uma série de meios técnicos que substituem e reduzem a sua acção. Eles próprios são geradores de efeitos não desejados, tanto menos tomados em consideração na formalização dos procedimentos quanto fazem apelo, por definição, aos efeitos positivos e esperados dos meios que tais procedimentos prescrevem. Só a prática faz aparecer esses resultados não pretendidos e só a experiência, grande geradora de saberes práticos, permite conhecê-los (...).

(...)

O saber da acção aparece, portanto, como o saber de uma situação complexa em que intervêm não só o conhecimento do real sobre o qual opera a acção como também o do sistema sociotécnico em que se realiza». (Malglaive, 1995, 76-77).

Além disso, o **saber prático permite o desenvolver de um currículo oculto, não previsto pelo saber teórico**:

«Pano de fundo indispensável à prática, ele dá conta de tudo o que a teoria e a formalização dos procedimentos deixam na sombra para assegurar a pertinência dos seus enunciados. De uma certa maneira ele preenche os interstícios deixados por estes últimos e, sem ser indizível, diz muitas vezes, de um modo que na realidade é, por vezes, aproximativo, o que teorias e procedimentos codificados não podem dizer.» (Malglaive, 1995, 76).

4 . Do Paradigma da Educação Escolar ao Paradigma da Educação Permanente, ou a emergência da escola na vida

A segunda fase da construção epistemológica da educação de adultos decorre fundamentalmente nas décadas de 60 e 70 e, como vimos atrás é influenciada pelos movimentos:

- da educação para e pela liberdade (teoria humanista de Rogers, 1961);
- da desescolarização da educação (Illitch, 1956, Freire, 1967);

- da pedagogia da autogestão ou pedagogia institucional (Lobrot, 1966; Vasquez e Oury, 1966);
- da **educação contextualizada no campo vital**, defendida pela teoria ecológica (Bronfembrenner, 1971), o que levará à proclamação pela reunião de Estocolmo, em 1972, da necessidade de uma educação para o **desenvolvimento integrado**;
- da educação para a construção da igualdade de oportunidades (Bourdieu e Passeron, 1965, Baudelot e Estabelet, Bernstein, 1970), o que levaria a reunião de Veneza (1970), a proclamar a educação de adultos como educação para o desenvolvimento social e superação da desigualdade de oportunidades;
- da educação para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal e social, tornando manifesto, graças aos novos estudos sobre métodos e técnicas de ensino, que a **aprendizagem se tornava cada vez mais incompatível com o ensino** (Taba, 1967);
- pela conscientização da realidade da opressão económica, social e cultural (Paulo Freire, 1967, 1972), o que conduzirá a um cada vez maior número de estudos sobre a **participação como processo de desenvolvimento pessoal e social**;
- da conciliação entre o **paradigma escolar e o paradigma extra-escolar** (educação formal e informal): emergência da escola paralela, conciliação entre a escola e as actividades extra-escolares;
- da **relocalização da escola**, emergindo, já no final da década de 70 o contexto local como melhor espaço para adequar a educação ao desenvolvimento dos povos.

Rogers operou a conciliação entre a teoria das relações humanas, nomeadamente Kurt Lewin, e a da psicanálise, construindo assim uma teoria do respeito pela liberdade de cada ser que, em educação de adultos tem consistido quase sempre ao método da descoberta de si, através do método autobiográfico (Nóvoa e Finger, 1988). Ao mesmo tempo, Rogers assume uma metodologia baseada na motivação humana para aprender ou para mudar a partir de estratégias de construção de necessidades. O **professor aparece no método Rogersiano como um facilitador da mudança e da aprendizagem** e *«torna-se ele próprio um participante no processo colectivo de aprendizagem»*. (Bertrand, 1991, 43). A ênfase é

«A aprendizagem dos processos de aprendizagem que, no mundo contemporâneo é a mais útil socialmente, bem como aprender a permanecer sempre aberto à sua própria experiência e a integrar em si o processo de mudança.» (Bertrand, 1991, 42).

Em segundo lugar, a educação de adultos é herdeira das teorias da desescolarização de Reimer, Illitch e Paulo Freire pois que a escola foi inventada para servir a revolução industrial e a elite social conservadora dessa revolução e que, em consequência, os programas e a estrutura da

escola não estão adaptados para a igualdade de oportunidades mas para a desigualdade, através do desrespeito da cultura informal dos alunos. No fundo, as mesmas teses das teorias da reprodução económica, social e cultural. Reimer chega mesmo a dizer que *«eu não considero que os estabelecimentos de ensino desempenhem um papel verdadeiramente educativo mas antes que constituem quase uma perversão institucional da educação»*.

O que Illitch propõe então é a saída da escola e o desenvolvimento de uma educação comunitária: a família, centros de aprendizagem, bibliotecas populares, animação cultural.

A crise da escola a que aludiam os autores anteriores seria confirmada por Piveteau (1971) na célebre frase **«a desintegração da escola já ultrapassou o ponto de não-recuperação»**.

As contribuições da pedagogia da autogestão ou pedagogia institucional (Lobrot, 1966; Vasquez e Oury, 1966) antecipavam a crise da escola no sentido da sua inadequação aos interesses e motivações dos alunos. Assim, com base na teoria da liberdade e não-directividade de Rogers, Lobrot criou um sistema de funcionamento da escola baseado na autogestão: política, ao nível dos macrogrupos e do estabelecimento; pedagógica, ao nível dos pequenos grupos. Ao nível dos macrogrupos, Lobrot reinventa o sistema democrático; ao nível dos pequenos grupos, Lobrot põe em prática os conceitos de relação informal e de autonomia da aprendizagem:

«o princípio consiste em colocar tudo o que é possível nas mãos dos alunos, isto é, não a elaboração dos programas ou a decisão dos exames, que não dependem do professor nem dos seus alunos, mas o conjunto da vida, das actividades e da organização do trabalho. Os alunos (...) podem decidir das suas relações (...), das suas actividades comuns, da organização do seu trabalho, dos objectivos que entendem prosseguir» (Lobrot, 1973, 399). No entanto, a sátira mordaz de Snyders, 1974, 228, diz bem da ingenuidade de Lobrot: *«os métodos novos tomam, por vezes, os desejos pela realidade». De qualquer modo, Snyders reconhece os méritos de Lobrot mas adverte: «(...) a vida espontânea dos alunos não os faz precipitarem-se para as tarefas e os exercícios que os pedagogos se comprazem a classificar de livres.»*

A ideologia do desenvolvimento integrado (Reunião de Estocolmo, 1972), teve origem em duas vertentes teóricas emergentes no final dos anos 60: as teorias da aprendizagem significativa (Ausubel, Hanesian, Novack, 1969) e os estudos que, sob a influência da teoria dos sistemas, conciliada com a teoria do campo vital de Lewin e com os factores de desenvolvimento de Piaget, haveriam de conduzir à teoria ecológica (Bronfembrenner, 1971).

Segundo a **teoria ecológica**, a pessoa cresce num conjunto de estruturas a que o autor chama ecossistema, com vários níveis de estruturação, alcance e interacção de complexidade crescente, os quais moldam a personalidade e permitem construir padrões de percepção e significação do

mundo e do futuro:

«La ecología del desarrollo humano comprendel estudio científico de la progresiva acomodación mútua entre um ser humano acivo, en desarrollo, y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona en desarrollo, en quanto este proceso se ve afectado por las relaciones que se establecen entre estos entornos, y por los contextos más grandes en los que están incluídos los entornos.» (Bronfembrenner, 1987, p. 40)

E assim, **uma educação significativa deverá ter como lugar os contextos de vida dos sujeitos e as suas actividades. No fundo, o mesmo princípio que justifica a «territorialização da educação» ou a inserção do estabelecimento no espaço local.**

Na segunda metade dos anos 60, a sociologia da educação pôs em evidência a **função segregacionista da escola** em termos sociais, evidenciando práticas objectivas e simbólicas de construção da desigualdade social e educacional (Bourdieu e Passeron, 1965, Baudelot e Estabelet, 1971), Bernstein, 1970). Esses estudos evoluíram durante a década de 70 para aspectos mais específicos da organização escolar (por exemplo, o currículo) e da relação educativa (Postic, 1986). Foi, sem dúvida a chamada de atenção para as desigualdades sócio-escolares que levou os participantes da reunião de Veneza (1970), a proclamarem a educação de adultos como educação para o desenvolvimento social e para a superação da desigualdade de oportunidades. Sem dúvida também porque o pensamento de Paulo Freire e, nomeadamente, a sua dialéctica do senhor e do escravo (Ver Freire, Pedagogia do Oprimido) já era conhecido.

A **pedagogia da conscientização de Paulo Freire** (Paulo Freire, 1967, 1972), era um apelo à luta pela libertação dos povos oprimidos, - não só do brasileiro-, económica, social e cultural. A primeira estratégia para vencer a opressão é o diálogo entre as pessoas para favorecer a comunicação e a troca. A seguir a reflexão sobre a sua realidade para se apropriarem dela e a caracterizarem, reflexivamente. Correlatamente, a comunhão de pessoas permitia a emergência da democracia. Ao mesmo tempo, era uma pedagogia da libertação porque, como diz Bertrand, 1991, p. 133):

«Para praticar uma pedagogia da conscientização é necessário que os estudantes e os professores compreendam e combatam as causas da dominação e os mecanismos da exploração. Esta aprendizagem e este combate, para serem autênticos, não se podiam limitar ao meio escolar (...). Devem englobar o meio no qual vivem uma vez que esta realidade social, económica e política é determinante da sua forma de viver. A pedagogia da conscientização tem portanto como objectivo principal a tomada de consciência da classe trabalhadora».

Por isso, a estratégia da conscientização opera dialecticamente:

«Num pensar dialéctico, acção e mundo, mundo e acção, estão intimamente solidários. Mas, a acção só é humana quando, mais que um puro fazer, é um que-fazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.» (Freire, 1975, p.55)

Para *«activar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência»* (Freire, 1975, 55).

Nestes termos, não admira que a educação de adultos e as suas técnicas de promoção do desenvolvimento dos povos se tenham socorrido tanto - e continuem a fazê-lo do método de Paulo Freire.

A estratégia da conscientização conduzirá a um cada vez maior número de estudos sobre a **participação como processo de desenvolvimento pessoal e social.**

Ela é, neste sentido, e usando a expressão de Paulo Freire, uma estratégia de conscientização e uma pedagogia da liberdade, **«uma educação para a decisão e para a responsabilidade social»**..

A propósito do pensamento de Paulo Freire, afirma Weffort que *«o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista do trabalho comum do educador e do educando» rejeitando do mesmo modo o discurso democrático hipócrita: «dar aulas de democracia, e, ao mesmo tempo, considerarmos como absurda e imoral a participação dos alunos e dos pais no processo educativo».*

Por isso, Paulo Freire hipostasía

«(...) o discurso vazio e o verbalismo vazio sobre a educação (...). Deve ser instaurada a pedagogia que começa pelo diálogo, pela comunicação, por uma nova relação humana que possibilite ao próprio povo a elaboração de uma consciência crítica do mundo em que vive».

E Paulo Freire explica estas ideias em outra obra:

«Em verdade, não seria possível a educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre os educadores e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador.

Desta maneira, já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os «argumentos de autoridade» já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objectos cognoscíveis que, na prática «bancária», são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos.

Esta prática, que a tudo dicotomiza, distingue na acção do educador, dois momentos. O primeiro em que ele, na sua biblioteca ou

no seu laboratório, exerce um acto cognoscente frente ao objecto cognoscível, enquanto se prepara para as suas aulas. O segundo, em que, frente aos educandos, narra ou disserta a respeito do objecto sobre o qual exerceu o seu acto cognoscente.

O papel que cabe aos educandos é, como dissémos nas páginas precedentes, o de arquivarem a narração ou os depósitos que lhes faz o educador. Desta forma, em nome da "preservação da cultura e do conhecimento", não há conhecimento, nem cultura verdadeiros.

Não pode haver conhecimento pois os educandos não são chamados a conhecer, mas a memorizar o conteúdo narrado pelo educador. Não realizam nenhum acto cognoscitivo, uma vez que o objecto que deveria ser posto como incidência do seu acto cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.

A prática problematizadora, pelo contrário, não distingue estes momentos no que fazer do educador-educando".

A persistência desta separação conduz, segundo Carl Rogers, à **pedagogia da sujeição** ou

"a atitude que recusa deliberadamente como fim a libertação da criança, a libertação dos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento normal" por negar os dois planos em que se estrutura toda a situação educativa: o da relação afectiva e o da construção interindividual dos conhecimentos.

E Hannoun explica:

"A pedagogia da sujeição caracteriza-se pela sua mais ou menos evidente negação da importância das relações interindividuais e, geralmente, da afectividade. Num tal quadro é, com efeito, raro ouvir o educador inquietar-se com questões como: "em que condições podemos compreender-nos a criança e eu?" Ou simplesmente: "Que significa escutar o outro?" Ou ainda: "sou realmente compreendido?". De algum modo, a atitude de tal educador é alienante para a criança que se acha privada de uma parte - e não da menor - da sua pessoa nascente: a afectividade. Em nome de uma certa "supremacia" do espírito, em nome do carácter mais ou menos sagrado das regras admitidas, toda a flutuação de origem afectiva - que, por outro lado, mais não faria do que revelar os matizes autênticos da alma infantil - é recusada como infra-educativa. Só a inteligência tem direito de cidade. O resultado, os pedagogos experimentados não o ignoram, situam-se ao nível da revolta ou da extinção de toda a personalidade infantil".

E Hannoun continua a comentar o pensamento de Rogers:

"Afigura-se-nos verdade que a nossa cultura actual seja uma cultura de submissão e que a nossa educação nos prepare para essa submissão".

Como reagir perante um sistema educativo que aprisiona os alunos, dentro das malhas estreitas da assimilação de determinados conhe-

cimentos desligados da reflexão sobre o quotidiano e sobre o próprio ser dos alunos?

Vejamos o que nos sugere a este respeito Georges Snyders como proposição para a Educação Nova:

"Contra o exercício perpetuamente preparatório e que só se justifica em relação a um fim sempre «futuro», tenta realizar uma escola em que a criança seja feliz, em que viva dos acontecimentos e das situações interessantes, neste próprio momento em que ela existe efectivamente.

A educação será dessa maneira integrada na existência da criança, irá aparecer-lhe como um aspecto, um pedaço da sua vida - e não uma necessidade a que terá de sujeitar-se, custe o que custar, para adquirir, a longo prazo, títulos e um emprego".

A participação aparece pois como geração de consciência entre o eu do aluno e a realidade do seu mundo vivencial, consciência que se torna autónoma e justificante em presença e perante as diferenças de outras consciências como a sua.

É isto que nos sugere Louis Not através da adopção de P.A.E.'s (projectos de acções educativas):

"Na medida em que os objectivos destes PAE's são realistas, estão ao alcance dos alunos e a sua gestão depende essencial e maioritariamente de iniciativas suas (o adulto apenas intervém para ajudar), podem revelar-se muito formativas. Possibilitam aos jovens a descoberta da pluridisciplinaridade do saber necessário à acção e a experiência da planificação, da gestão, da cooperação, da divisão de tarefas, da solidariedade na acção colectiva e as suas relações com a responsabilidade individual".

Por isso, as novas teorias da educação apelam, como já vimos antes, para a **participação como processo de libertação e de construção da sociedade democrática, como refere Moreno Garcia:**

"A educação parece transformar-se, cada vez mais, em capacitação para a colaboração. Colaborar é participar num trabalho comum e educar não pode ser outra coisa senão ensinar e aprender a colaborar e a participar. Os antigos objectivos da Escola que perseguiam prioritariamente a aquisição de conhecimentos, habilidades e normas de conduta, passaram a ser o que actualmente se chama o campo pretextual, isto é, os pretextos para que, mediante a participação, se gere nos educandos a colaboração", porque, através da participação, "as relações humanas tornam-se dialogantes; expressam melhor a solidariedade e a superação comum (...) é mais fácil dar-se conta de que um processo educativo não pode ser libertador e agir com maior acerto se se integram a acção e o compromisso como elemento essencial do próprio processo. É indispensável, portanto, optar por um tipo de acção que seja transformador e que signifique um compromisso irrenunciável".

Numa outra vertente, a crise da instituição escolar, agravada pela emergência dos media e por um cada vez maior influência das associações e organizações na vida dos cidadãos, conduziu à defesa da **conciliação**

entre o paradigma escolar e o paradigma extra-escolar (educação formal e informal, natural), induzindo à valorização dos saberes extra-escolares, à valorização das histórias de vida, à estruturação do processo de aprendizagem com base nesses saberes, à construção do conceito de **comunidade educativa** (Díez, 1970; Easthope, 1975; Alves Pinto, 1986; Formosinho, 1989; Ferreira, 1990, 1991, 1992), corroborando a emergência do seu território, o **território educativo**. Para isso, muito contribuiu também o conceito de «**Escola Paralela**», criado por Georges Friedaman, em artigo publicado, em 1966, no jornal «Le Monde. Por «escola paralela» entendia Friedman «o conjunto de informações, mensagens cognoscitivas, afectivas e icónicas que os meios de comunicação de massa - a «galáxia audiovisual» de McLuan, proporcionam» (Ferreira, 1990, 16), o que, para a criança, traz «actualidade, descoberta, actividade, jogo, significação» (Ferreira, 1990, 16).

Estes contributos conduziram as investigações sobre a administração e a organização da educação para a **fundamentação do processo de descentralização** do currículo e das práticas educativas. Segundo esta fundamentação, a gestão da educação deve situar-se a um nível mais próximo dos alunos, o currículo escolar deve ser construído a partir das experiências de vida e interesses destes (Taba, 1967; Traldi, 1984, Ribeiro, 1990), a **comunidade educativa** deve ser um centro de recursos, o estabelecimento de ensino deve ser um sistema de inputs e outputs, a organização do currículo deve privilegiar a **metodologia de projecto, integrada no projecto educativo do estabelecimento** escolar (AERS, Grenoble, 1973; Soubre, 1982; in Obin, 1993, 23)

O confronto entre administração centralizada da educação, perpetuadora da tentativa sempre frustrada, em parte, (porque não controla o processo de execução) de controle por parte do Estado sobre os objectivos da educação, conduziu a assim à **emergência do estabelecimento de ensino como mesossistema** de administração (Barroso, 1992, 37) onde o projecto de estabelecimento aparece como

«véritable programme générale d'actions, englobant en quelque sorte les projets éducatifs e pédagogique, (...), révisé annuellement et chargé d'assurer leur cohérence d'ensemble».

E já em 1981, o projecto educativo aparecia em Vergnaud, in Obin, 1993, p. 28) como o resultado e o processo da autonomia

«L'autonomie est à la fois le support et l'aboutissement d'un projet éducatif élaboré et vécu en commun».

Não admira por isso que a organização actual da educação de adultos também tenha, mais que nenhuma outra organização educativa, assimilado os conceitos de integração regional e local do processo a educação (ver Decreto-Lei 74/91, de 9/2)).

Chegamos assim à ideia de que a integração local do processo de educação tem como objectivo a educação integrada e esta o desenvolvimento de cidadãos conscientes e livres, capazes de auto-construírem o seu destino. É a **ideologia da autoformação**.

5 . A autoformação como estratégia epistemológico-pedagógica e ideologia de formação

Já em 1970 Paulo Freire, in Dias, 1996, 12 655a) recomendava que na educação de adultos se utilizassem

«(...) conteúdos de gama vasta, descobertos a partir das necessidades dos educandos e, sobretudo, métodos que se caracterizam pela transição dos processos de ensino e formação, em campos sectoriais, para processos de aprendizagem e educação, entendida esta como criação para o desenvolvimento de capacidades, de conscientização e de diálogo».

Para tal, desenvolveu-se o princípio de que a educação de adultos deveria contribuir sobremaneira para a formação pessoal e social, enraizada no espaço local e nas necessidades e aspirações concretas das pessoas para o que

«os métodos pretendem não propriamente ensinar mas criar condições para que o outro aprenda a se desenvolver, respeitando os seus interesses, a sua experiência e o seu ritmo» (Dias, 1996, 12 655b).

Estes princípios trazem implícita a tese de que o sujeito deve ser não só o construtor do seu conhecimento como o construtor das suas estratégias de vida.

A esta tese colocam-se **duas interrogações**: uma, no terreno epistemológico, qual seja a de saber se o conceito de autoformação não é mais do que uma elaboração do conhecimento, pelo sujeito, por interacção com o meio, e então constitui apenas uma retoma dos conceitos de estruturação, acomodação, regulação, equilíbrio de Piaget, e auto e interestruturação de Not (1991). A segunda interrogação consiste em saber se o conceito de autoformação não é um conceito ideológico, usado nas políticas de educação como estratégia de resposta à escassez de recursos humanos e financeiros e, mais recentemente, após o Livro Branco da Comissão Europeia sobre Educação e Formação (1994), se não é um conceito encapotador das políticas de flexibilização das empresas, perseguindo a precarização do emprego, remetendo os cidadãos para a construção do auto-emprego, perspectiva que, em todo o caso tem um enorme alcance, quer ao nível da construção da autonomia dos sujeitos, quer ao nível da reorganização social.

Relativamente à primeira questão, chegam-nos as contribuições de Piaget, Not e de Perrenoud (1994) para podermos afirmar que, epistemologicamente, a autoformação não existe pois que

«(...) o conhecimento está ligado à existência. Ele unifica-se à acção constantemente erigida como experiência, e não poderia haver conhecimento sem elaboração experimental».

Neste sentido, **nunca haverá autoformação mas sim auto e interformação** pois não só a construção do conhecimento não dispensa a relação sujeito-objecto, podendo este ser experiencial ou factual, construído, mediada pela acção, também ela física ou intelectual, como a identidade do «eu», como já fez notar muito bem Ortega y Gasset, na linha de Durkheim,

só se constrói por referência à alteridade.

Neste sentido, Not (1991, 239) salienta que o conhecimento é sempre uma interestruturação, seja entre o sujeito e o objecto, seja entre o eu e o outro.

Na sua crítica às pedagogias não directivas, Snyders (1974), na sequência das investigações pioneiras de Lewin, Lippit e White põe em evidência as lacunas dos sistemas de autogestão do grupo e das pedagogias da não directividade precisamente porque o apagamento do papel do professor pode fazer cair os alunos no conformismo. Pode-se pois recuperar aqui dois conceitos separados no tempo por 2 300 anos, mas coincidentes no seu objectivo. Na maiêutica socrática, o mestre não tinha a função de ensinar, mas de fazer dar à luz, provocando a inquietação e a necessidade no aluno. **A teoria Piagetiana da equilíbrio também não dispensa o papel do outro na auto e interestruturação do eu. Bem pelo contrário, só há nova equilíbrio quando a necessidade e o interesse despoletam a assimilação e a acomodação.**

Fica assim reservado aos professores um papel bem difícil no ensino. Despirem-se da sua condição de ensinadores e criem as condições através das quais, pela acção experiencial ou reflexiva, pela discussão, pela interacção social, pela resolução de um problema comunitário, pela resolução de um problema pessoal ou do grupo,, o aluno possa e queira aprender, de uma forma organizada.

A evolução dos adultos não segue esquema algorítmico diferente. A necessidade, o conflito, a inadaptação obrigam à necessidade da autoformação. E recomeça o ciclo da auto e interformação.

Portanto, mais do que método pedagógico, a autoformação aparece como ideologia. Seja feita justiça porque apareceu como ideologia pedagógica, sendo depois importada primeiro pelas políticas da educação, face não só à importância da educação de adultos, mas também à rápida obsolescência dos conhecimentos e às tecnologias da informação; depois pela organização empresarial e, finalmente, pelo discurso político europeu da resposta aos desafios do desemprego e à instabilidade dos mercados mundiais.

A autoformação não é pois apenas uma ideologia da adaptação funcional e da modernização tecnológica. Ela representa a crença nas possibilidades do indivíduo sobreviver fora das organizações, construindo o seu próprio emprego. É verdade que estamos a caminhar por aí no horizonte da terceira vaga de Toffler. A que preço social? Pode não haver outro caminho, mas valerá a pena não tentar o mais fácil. É que, invocando as palavras do nosso querido e saudoso Rui Grácio (1980, 119) podemos, desde 1990, data da queda do muro de Berlim, estar a cair na *«(...) tentação de tudo solucionar por medidas (...), sem fôlego nem imaginação para ir ao fundo das questões, quando cuidar da superfície delas parece bastante»*.

Notas

- 1 Ver a este respeito, DIAS, José Ribeiro (1996, p. 12 655a): A educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida, Parecer do Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Imprensa Nacional, Diário da República, II Série, nº 208, de 7/9/96, pp. 12 653-12673
- 2 Ver FRAGNIÈRE, G., 1975: L'Éducation Créatrice, Paris-Bruzelles. Ed. Servier-Sequoia, citado por Dias (1996), op. cit, p.
- 3 A expressão é de Montessori. Ver Not, 1991, p. 133. Montessori, na concepção do paradigma escolar, entendia que a infância devia preparar a vida adulta. Ao contrário, na perspectiva da educação permanente, a infância é um tempo integrado na idade adulta
- 4 O «modelo biológico de educação é o modelo da escola tradicional segundo o qual a escola deve preparar para a vida num tempo escolar específico. Tal tempo é o tempo da educação escolar das crianças e dos jovens: «a educação é vivida como um parêntesis da vida» (Wiel, 1978, p.57).
- 5 A respeito da evolução do conceito de educação de adultos, ver os contributos de DIAS, José Ribeiro (1996), parecer citado; 1982: *A Educação de Adultos - Introdução Histórica*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos; DIAS, José Ribeiro e outras (1983): *Curso de Iniciação à Educação de Adultos*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos
- 6 DIAS, 1996, parecer citado, p.12 659a
- 7 DIAS, 1982, *A Educação de Adultos - Introdução Histórica*, Braga, Universidade do Minho, Unidade de Educação de Adultos, p.5-6.
- 8 DIAS, 1982, op. cit, p. 6
- 9 VIDAL, Jesus Garcia (1993): Guia Para Realizar Adapataciones Curriculares, Madrid, EOS. Ver ainda a este respeito: GARCIA, Santiago Molina (1995): Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Alcoy, Ediciones Marfil; e GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): Teoría y Análisis Práctico de la Integración, Madrid, Editorial Escuela Española
- 10 DIAS, 1996, p. 12 670b
- 11 PIATON, 1978, cit., p. 115
- 12 Not, 1984, p. 131
- 13 Not, 1984, p. 129-131
- 14 Not, 1984, p. 129
- 15 DEWEY, J. (1947): L'École et l'Enfant, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 83, citado por NOT, op. cit., p. 131
- 16 DEWEY, J. (IDEM), p. 95
- 17 DEWEY, J. (IDEM), p.60
- 18 DEWEY, J. (1947): Expérience et Éducation, Paris, A. Collin
- 19 KNELLER, op. cit., p. 127
- 20 DEWEY, J. (1916): Democracy ant Education, Mcmillan, New York, cit. por KNELLER, op. cit., p. 127
- 21 DEWEY, Idem, citado por FREITAS, C. Varela; CATELA, Maria Emília e FREITAS, Maria Luísa A.V. (1984): AS Correntes Actuais da Pedagogia e a sua Inserção Política, Económica e Social, Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro., Fascículo 2, p. 33.
- 22 CLAPARÈDE, E. (1958): A Educação Funcional, S. Paulo, citado por FREITAS, CATELA E FREITAS, CATELA E FREITAS, (1984), fascículo 2, p. 27
- 23 FREINET, Célestin (1974): A educação Pelo Trabalho, Vol. I, Lisboa, Presença, p. 145, citado por FREITAS, CATELA E FREITAS, Fascículo 3, página 5

- 24 FREINET, (1974): A Educação Pelo Trabalho, p. 163
- 25 FREINET (1975): As Técnicas Freinet da Escola Moderna, Lisboa, Estampa, p. 68
- 26 FREITAS, CATELA e FREITAS, op. cit., fasc. 2, p. 9
- 27 Ver a este respeito, PIAGET, Jean (1977): O Desenvolvimento do Pensamento - Equilíbrio das Estruturas Cognitivas, Lisboa, D. Quixote, p.103
- 28 CLAPARÈDE, Edouard, (1956): L'Éducation Fonctionnelle, Paris, Delachaux et Niestlé, p. 47, citado por NOT, Op. Cit., p. 129
- 29 FREITAS, CATELA e FREITAS, 1994, op. cit., fasc. 2, p. 2
- 30 Decroly, citado por Not, op. cit, p. 127
- 31 DEWEY, 1916: Democracy and Education, New York, citado por FREITAS, CATELA e FREITAS, op. cit., fasc. 2º, p. 33
- 32 FREITAS, CATELA e FREITAS, op. cit, fasc. 2º, p. 31
- 33 Idem
- 34 DURKHEIM, Émile (s.d.): Educação e Sociologia, S.Paulo, p. 74
- 35 Ver a descrição da experiência em FREITAS, CATELA e FREITAS, op. cit, fasc. 4º, p. 28-34, ou em CHIAVENATO, Idalberto (1979): Teoria Geral da Administração, II Vol., Capítulo -A Teoria das Relações Humanas-, S.Paulo, McGraw-Hill.
- 36 Ver a este respeito da investigação sobre os efeitos da interacção no grupo turma a obra de DUPONT, Pol (1985): *A Dinâmica do Grupo Turma*, Lisboa, Livros Horizonte
- 37 Para uma síntese dos pressupostos pedagógicos de Rogers ver: BERTRAND, Yves (1991): Teorias Contemporâneas da Educação, Lisboa, Instituto Piaget
- 38 REIMER, E.: Libérer les Ressources Éducatives, citado por AVANZINI, Guy, op. cit, 1º vol., 78
- 39 PIVETEAU, D. J. (1971): L'École Meurt, Vive l'Éducation
- 40 SNYDERS, 1974, p. 251
- 41 FREIRE, Paulo (s.d.): Educação como Prática da Liberdade, Editora Paz e Terra, Lda, Rio de Janeiro, p. 12
- 42 Francisco C. Weffort: Educação e Política - reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade, in FREIRE, Paulo, op. cit., p. 12
- 43 Idem
- 44 Freire, op. cit, p. 152
- 45 FREIRE, Paulo (1972): Pedagogia do Oprimido, Porto, Edições Afrontamento, pp.97-98
- 46 HANNOUN, Hubert (1980): A Atitude Não-Directiva em Carl Rogers, Lisboa, Livros Horizonte, p. 20
- 47 Idem, p. 21
- 48 SNYDERS, Georges (1974): Pedagogia Progressista, Coimbra, Livraria Almedina, p. 70
- 49 NOT, Louis (1991): Ensinar e Fazer Aprender, Porto, Edições ASA, p. 113
- 50 MORENO GARCIA, Carlos (1985): La participación en la Comunidad Educativa, in SÁENZ, Óscar (coordenador), 1985: Organización Escolar, Anaya, Madrid, pp. 236-237
- 51 Idem
- 52 -Le project d 'Établissement existe, nous l'avons rencontré- (AERS).
- 53 SOUBRÉ, L. (1982): Rapport Soubré, Ministère d'Éducation, in OBIN, Pierre (1993): La Crise de l'Organisation Scolaire - de la Centralisation Bureaucratique au Pilotage par Objectifs et Projets, Paris, Hachette
- 54 Not, 1991, op. cit., p. 136

Referências:

AUSUBEL, HANESIAN, NOVACK (1968): *Psicologia Educacional*, S. Paulo,

Harbra

- AVANZINI, Guy (1978): *A Pedagogia no Século XX*, 1º Vol., Lisboa, Moraes. Tradução de António Pinto Ribeiro. 294 páginas. Original, 1975: *La Pédagogie au XX.ème Siècle*, Paris, Éditions Edouard Privat.
- AVANZINI, Guy (1978): *A Pedagogia no Século XX*, 2º Vol., Lisboa, Moraes. Tradução de António Pinto Ribeiro. 171 páginas. Original, 1975: *La Pédagogie au XX.ème Siècle*, Paris, Éditions Edouard Privat.
- BARROSO, João (1992): *Fazer da Escola Um Projecto*, in CANÁRIO, Rui (Cordenador), 1992: *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, pp.17-55, Lisboa, Editora Educa
- BARROSO, João (1992): *Gerar e Gerir Recursos na Escola*, Porto, GETAP
- BAUDELLOT, C. e ESTABELET, 1971: *L'École Capitaliste en France*, Paris, Maspéro
- BERTRAND, Yves (1991): Teorias Contemporâneas da Educação, Lisboa, Instituto Piaget
- BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude (1970): *La Réproduction*, Paris, Minuit
- BRADFORD, L. P. (1961): *Human Forces in Teaching and Learning*, Washington, NTL; in BRADFORD, L. P.; GIBB, J. R. e BIENNES, K. D. (1964): *T-Group Theory and Laboratory Method*, New York, Wiley
- BRONFEMBRENNER, Urie (1987): *Ecologia del Desarrollo Humano*, Barcelona, Paidós. Original (1979): *Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press
- CANÁRIO, Rui (1992): *O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local*, in CANÁRIO, Rui (Coordenador), 1992, pp. 56-85, Lisboa, Editora Educa
- DIAS, José Ribeiro (1996, p. 655a): *A educação de Adultos em Portugal no Contexto da Educação ao Longo da Vida*, Parecer do Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Imprensa Nacional, Diário da República, II Série, nº 208, de 7/9/96, pp. 12 653-12673
- DUPONT, Pol (1985): *A Dinâmica do Grupo Turma*, Coimbra Editora, Coimbra
- ESTRELA, Maria Teresa (1984): *Relação Pedagógica: Contrato, Transacção ou Ultimatum*, in Revista Portuguesa de Pedagogia, ano XVIII, Coimbra, Faculdade de Letras da Universidade).
- FAURE, Edgar, 1974: *Aprender a Ser*, Lisboa, Bertrand. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. 457 páginas. Original: UNESCO, 1972: *Aprender à Être*.
- FERREIRA, Henrique da Costa (1993): *A Participação dos Professores na*

- Direcção da Escola Secundária entre 1926 e 1989*, Bragança, Edição do Instituto Politécnico de Bragança, Série Estudos
- FERREIRA, Henrique da Costa (1990): *A Escola Comunidade Educativa - A Participação dos Professores na Direcção da Escola Secundária, entre 1926 e 1989*, Bragança, IPB, (em publicação)
- FILLOUX, Janine (1974): *Du Contract Pédagogique ou Comment Faire Aimer les Mathématiques à Une Fille qui Aime l'Ail*, Paris, Dunod
- FORMOSINHO, João (1989): De serviço de Estado a Comunidade Educativa, Braga, Revista Portuguesa de Educação
- FREIRE, Paulo (1972): *Pedagogia do Oprimido*, Porto, Afrontamento
- FREITAS, C. Varela; CATELA, Maria Emília e FREITAS, Maria Luísa A.V. (1984): *AS Correntes Actuais da Pedagogia e a sua Inserção Política, Económica e Social*, Aveiro, Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.
- GARCIA, Santiago Molina (1995): *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, Alcoy, Ediciones Marfil;
- GILBERT, Roger (1974): *As Ideias Actuais em Pedagogia*, Lisboa, Moraes. Tradução de Ruth Delgado. 275 páginas. Original, (1973): *Les Idées Actuelles en Pédagogie*, Paris, Éditions du Centurion
- GONZÁLEZ, Gerardo M. Fernández (1993): *Teoría y Análisis Práctico de la Integración*, Madrid, Editorial Escuela Española
- HANNOUN, Hubert (1980): *A Atitude Não-Directiva em Carl Rogers*, Lisboa, Livros Horizonte
- LICKERT, Rensis (1961): *New Patterns of Management*, McGraw-Hill, New York
- LIMA, Licínio (1992): *A Escola Como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Braga, Edição do Instituto de Educação
- MALGLAIVE, Gérard (1995): *Ensinar Adultos*, Porto, Porto Editora
- MYNTZBERG, Henry (1993): *Structure et Dynamique des Organizations*, Paris, Les Éditions d'Organization
- NOT, Louis (1991): *As Pedagogias do Conhecimento*, Rio de Janeiro, Editora Bertrand do Brasil. Tradução de Américo E. Bandeira. 488 páginas. Original (1979): *Les Pédagogies de la Connaissance*, Paris, Privat
- NÓVOA, António, e FINGER, Mathias (1988): *O método Autobiográfico e a Formação*, Lisboa, Departamento de Recursos Humanos do Ministério da Saúde
- OBIN, Pierre (1993): *La crise de l'organisation Scolaire - de la centralisation*

- bureaucratique au pilotage para objectifs et projects, Paris, Hachette
- PIAGET, Jean (1977): *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*, Lisboa, D. Quixote, p.103
- PIAGET, Jean (1977): *O Desenvolvimento do Pensamento - Equilíbrio das Estruturas Cognitivas*, Lisboa, D. Quixote
- PIATON, Georges (1978): *O Contributo da Psicologia e da Psicanálise Para as Concepções da Educação Escolar*, in AVANZINI, Guy (1978): *A Pedagogia no Século XX*, 2º Volume, Lisboa, Moraes, pp. 115-134. Tradução de António Pinto Ribeiro. 171 páginas. Original (1975): *La Pédagogie au XX.ème Siècle*, Paris, Privat.
- POSTIC, Marcel (1986): *A Relação Pedagógica*, Coimbra, Livros Horizonte
- SALAS, Miguel Carrascosa (1985): *Participación en la Comunidad Educativa*, in SAENZ, Óscar (Cordenador, 1985), pp.444-464, Madrid, Anaya
- SNYDERS, George (1974): *Para Onde Vão As Pedagogias não-Directivas*, Lisboa, Moraes
- TOFFLER, Alvin (1970): *Choque do Futuro - Do Apocalipse à Esperança*, Lisboa, Edição Livros do Brasil. Original (1969): *Futur Shock*. Tradução de Fernanda Pinto Rodrigues, 542 páginas
- VIDAL, Jesus Garcia (1993): *Guia Para Realizar Adapataciones Curriculares*, Madrid, EOS
- WIEL, Gérard (1978): *Educação Permanente e Educação Escolar*, in AVANZINI, Guy (1978): *A Pedagogia no Século XX*, 2º Vol., Lisboa, Moraes. Tradução de António Pinto Ribeiro. 171 páginas. Original, 1975: *La Pédagogie au XX.ème Siècle*, Paris, Éditions Edouard Privat.