

**ISCTE**  **IUL**  
**Instituto Universitário de Lisboa**

Departamento de Sociologia e Políticas Públicas

Na Rota das Aprendizagens Sustentáveis

Maria do Rosário Brazão

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientador:  
Doutor Pedro Abrantes  
Professor Auxiliar  
Universidade Aberta  
Professor Convidado  
ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa

Outubro, 2016



## RESUMO

Fazemos parte de uma sociedade em constante mudança que exige readaptação permanente a todas as dimensões da nossa vida. O modelo de escola tradicional, herança das necessidades da Revolução Industrial, da transmissão passiva do conhecimento, não responde às necessidades das sociedades contemporâneas “bombardeadas” por informação, que muda a cada instante.

O conceito de *inteligência*, durante muito tempo ligado apenas a capacidades e competências mais relacionadas com a lógica matemática e a linguística, deixou de fora o imenso universo da capacidade humana, as *inteligências múltiplas*. Somos únicos na diversidade e a todos a escola convencional “formata” em idêntico “molde”, avalia pela mesma bitola, “*ensinando peixes a voar e borboletas a nadar*”.

A eficácia educativa estará em modelos inovadores cientes destas transformações. Modelos com foco, não no fim, mas no processo, numa educação que permita o desenvolvimento da pessoa humana num todo – holística, no respeito pela individualidade. Numa “*rotação Copérnica*”, em que o aluno passa a estar no centro das aprendizagens, que estimula o conhecimento de si próprio e permite o desenvolvimento das habilidades que lhe são peculiares e, conseqüentemente, de um modo *sustentado*, da vontade de continuar a aprender.

“Na Rota das Aprendizagens Sustentáveis”, parto de uma “amostra” da realidade que se vive no modelo convencional de educação, através de um estudo empírico, realizado aos professores das escolas da Região Autónoma da Madeira, sobre a forma como percebem e sentem a sua profissão e, por outro lado, exploro modelos de educação inovadores, alternativos ao atual modelo, pautados pela sustentabilidade, em contextos socioculturais distintos - Portugal, Peru e Bali - Indonésia.

Palavras Chave:

Educação

Mudança

Inovação

Inteligências

Holístico

Sustentabilidade

## ABSTRACT

We belong to a society that is constantly changing hence, it requires a suitable adaptation for the several dimension of life. A great reference is traditional school model, inherited from the Industrial Revolution necessities, of the passive transmission of knowledge, doesn't match the needs of the targeted contemporaneous societies due to a constant change of information.

The concept of intelligence, for so long has been related to the logic mathematic and linguistic skills, that in a certain way, blocked a wide range of human capacities for higher performances, the multiple intelligences. Each one is unique at diversity levels, however, current schools crop the original self of each being, leading to a single shape model, based on a fixed gauge, "teaching fish to fly and butterflies to swim".

The educational efficiency will be in innovative models aware of these transformations. Models that mostly focus along the process instead of just at the end, resulting in an education that releases the humans' development in a whole – holistic, in respect to singularity.

In a "Copernic rotation", in which the pupils earn the place at the centre of apprenticeship, that results on the encouragement of the understanding of each self and allows development of their peculiar abilities, hence, leading to a sustainable process with a strong urge to learn.

"In the Way of Sustainable Learning", it starts based on a sample from the stagnated reality that still lives in a conventional model of educations, through an empirical research, based on the teachers from schools in Região Autónoma da Madeira, about the way that their profession is preceptioned and felt, on the other hand, the aim is to explore innovative models of education, that differ from the current ones, guided from sustainability in distinct sociocultural contexts – Portugal, Peru and Bali.

Key words:

Education

Change

Innovation

Intelligences

Holistic

Sustainability

## AGRADECIMENTOS

### Agradeço à Mãe Terra

Se hoje sou quem sou e aqui estou, devo a tudo e todos quantos tocaram o meu caminho. A tudo e a todos, o meu sincero agradecimento.

Na intenção de aqui ter representados os meus filhos, pedi à Maria, habilidosa nas artes e nas coisas belas, uma mensagem alusiva ao meu tema. Com emoção, aqui deixo o seu registo, que traduz, na essência, o que para mim é o propósito da mais bela das missões, a EDUCAÇÃO.

*“Se hoje vagueio pelo mundo, pelo verde, pelo azul, pelo branco, pelas estrelas, pelos astros,... devo às portas que deixaste abertas.*

*Se hoje escolho a beleza, o amor e a verdade devo-te a ti.*

*Hoje e sempre sou grata por isso.*

*Muito obrigada Mãe”.*

E eu, se hoje sou feliz por ser quem sou e por estar aqui, devo, com sentimento de enorme gratidão:

. ao amor incondicional dos meus, sempre presentes e maravilhosos filhos, Zé Pedro, Margarida e Maria.

. ao amor incondicional e a sempre presença, dos meus Pais e Avós; das minhas Tias e das minhas irmãs; agradeço ainda, a maior das minhas heranças, aos meus Pais e Antepassados, em especial ao Avô e à Avó, pelos princípios, valores e atitudes, que tão sabiamente “*espalharam*” por todos nós.

. às minhas Queridas Amigas, às “*manas do coração*”, pessoas maravilhosas, pela presença e apoio; pela amizade. Algumas delas aqui presentes: com o texto de Augusto Cury (Muito Obrigada Filipa!), com as mensagens que me iam enviando sobre educação, as quais registei (Muito obrigada, Susana! Vera! Ângela! Sandra! Luísa! Guida! Bilhocas! Filipa!). À Pilar R. e às restantes Amigas por quem tenho um carinho muito muito especial.

. aos meus queridos Amigos e “*mano do coração*”, pela presença e apoio, mesmo quando nem sabem.

. ao ISCTE, lugar que se instalou no “cantinho” que reservo às Boas recordações; às minhas colegas e colega pelos momentos partilhados; a todos os professores, principalmente à “mãe” deste Mestrado, Querida Professora Teresa Seabra, por quem sinto um carinho muito especial; à Professora Madalena Matos, que com a sua peculiar eficácia me fez “descer à Terra”; muito do que aqui apresento se deve à sua orientação, assim como à do Doutor Pedro Abrantes, meu Orientador, a quem muito agradeço a sua sincera

disponibilidade para dar-me o seu apoio sempre que precisei. E Muito obrigada por terem acreditado em mim.

. ao Diego Lora, ao Colegio Pukllasunchis del Cusco, ao Raul Chiappe, Cecilia Eguiluz, e professores, pela simpatia, e total disponibilidade e colaboração com que me receberam.

. à Green School Bali, pela experiência única num belo “*templo verde*” à Educação; à Sanne, Emma, Penélope, e restantes professores, pelo carinho e disponibilidade.

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b> .....	2
1. REFERÊNCIAS HISTÓRICAS / PIONEIROS NA INOVÇÃO EDUCATIVA... 2	
2. A EDUCAÇÃO COMO UM BEM COMUM .....	5
3. COMO APRENDEMOS? .....	6
<b>CAPÍTULO II - QUE MODELOS EDUCATIVOS?</b> .....	10
<b>CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO – METODOLOGIA</b> .....	12
1. PROBLEMÁTICA.....	12
2. OBJETIVOS .....	14
3. METODOLOGIA .....	15
4. A POPULAÇÃO EM ESTUDO .....	18
5. A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE: DESCRITIVA / INTERPRETATIVA .....	18
<b>CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO – ANÁLISE DE DADOS / RESULTADOS</b> ....	19
1. Organização/condições do espaço físico .....	20
2. Aspetos do Currículo e Pedagogia (Ensino) .....	21
3. Aspetos do Currículo e Pedagogia (Aprendizagem).....	23
4. Sentimentos e Emoções.....	26
5. CONCLUSÃO .....	28
<b>CAPÍTULO V – MODELOS EDIUCATIVOS INOVADORES</b> .....	29
1. ESCOLA DA PONTE - Portugal.....	29
2. COLEGIO PUKLLASUNCHIS DEL CUSCO .....	34
3. GREEN SCHOOL BALI – Indonésia .....	42
4. JESUÍTAS CATALUNHA.....	49
5. EM SÍNTESE.....	50
<b>CONCLUSÃO</b> .....	51
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	52
<b>ANEXOS</b> .....	I



## INTRODUÇÃO

### “Na Rota das Aprendizagens Sustentáveis”

A frase de Plutarco, “*o cérebro não é um vaso para encher mas uma lâmpada para acender*”, expressa, em parte, o “fio condutor” subjacente a esta “viagem” pelo fascinante mundo da Educação, sob o tema “*Na Rota das Aprendizagens Sustentáveis*”.

Fazemos parte de uma sociedade em constante mudança que exige readaptação permanente a todas as dimensões da nossa vida. A Humanidade mudou mas as escolas não se adaptaram. O modelo de escola tradicional, herança das necessidades da Revolução Industrial, da transmissão passiva do conhecimento, não responde às necessidades das sociedades contemporâneas. “*A questão é: várias coisas que tinham de ser memorizadas agora estão disponíveis para pesquisa*”, afirma Howard Gardner.

Em sentido inverso ao lema defendido por Sócrates “*conhece-te a ti mesmo*”, a educação, tradicionalmente, tem se focado no conhecimento do exterior descurando o mundo interior e a promoção do autoconhecimento, que se manifesta numa multidão que conhece muito por fora mas pouco sabe de si mesmo, num modelo que valoriza quem reproduz bem. “*Tecnologicamente avançou-se muito ao longo do séc. XX mas no que respeita às emoções estamos atrofiados. O analfabetismo emocional manifesta-se de múltiplas formas: conflitos, violência, ansiedade, stress, depressão, etc. Isto dá-se ao longo de toda a vida mas tem uma virulência particular durante a idade escolar*” (Bisquerra, 2016: 21). Por outro lado, somos únicos na diversidade e a todos se “formata” em idêntico molde e se avalia pela mesma bitola, num modelo educativo, como afirma o psiquiatra Claudio Naranjo, “*...que ensina pessoas a passar nos exames e não a pensar por si mesmas*”.

Refletir e reconstruir a Educação é urgente. Com inspiração nas diferentes áreas da ciência ao nosso dispor. Aproveitando o caminho já percorrido e o legado deixado por extraordinários pedagogos e modelos com provas dadas. E construir modelos, numa educação para a formação da pessoa humana num todo, holística e consciente, com respeito pela individualidade, pelos valores morais e culturais, com ligação à natureza, às raízes, o genuíno; que promova o autoconhecimento, e o saber atuar no meio. Que ensine a aprender, a desaprender e reaprender, ao longo da vida, na sustentabilidade.

A mudança passa também por assumir a Educação como um bem comum, que é também uma preocupação comum, manifestada pelas organizações internacionais, Conselho da Europa, UNESCO e OCDE.

E como refere Patrícia Ávila (2008), “*O ter conhecimento, já não é o importante, muito mais valiosa é a capacidade de utilizar eficazmente e criativamente o conhecimento*”.

## CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. REFERÊNCIAS HISTÓRICAS / PIONEIROS NA INOVÇÃO EDUCATIVA

A emergência da sociedade industrial a nível económico, e os princípios democráticos da Revolução Francesa (*égalité, liberté, fraternité*) a nível social e ideológico, constituem marcos decisivos na história da Educação. Anteriormente destinado à aristocracia pensante, o ensino, começa a ser visto como meio privilegiado, num contexto económico, social e ideológico, de igualdade de oportunidades. Em *A Terceira Vaga*, Alvin Toffler afirma, “...a indust-realidade também criou a sua própria nova prisão, numa mentalidade industrial que depreciava ou ignorava o que não podia quantificar, louvava frequentemente o rigor crítico e punia a imaginação, reduzia as pessoas a unidades protoplásmicas sobre simplificadas e, em ultima análise, procurava uma solução mecânica para qualquer problema. (...) Conjunto de ideias, imagens e presunções – e as analogias que dela fluíam – formou o sistema cultural mais poderoso da história”. (Toffler, 1980: 116)

Neste contexto, uma educação com base na uniformização e transmissão passiva do conhecimento, deu resposta às necessidades de um processo de “massificação”, numa situação social caracterizada pela grande proporção de assalariados e de exigências crescentes em termos de qualificação e diploma para entrada no mercado de trabalho. “... O *“capital humano” converte-se assim no principal recurso das sociedades pós-industriais*” (Ávila, 2008).

Às primeiras comunidades paleolíticas eram requeridas as habilidades de caçar e a força física; na Idade Média, a formação cavaleiresca e de guerreiros audazes; o formato da escola tradicional, ofereceu o requerido pela sociedade industrial – ensinar para o mercado de trabalho. Que competências desenvolver nas sociedades contemporâneas?

Ao longo da história é significativo o legado deixado por grandes pedagogos que lançaram as sementes de uma educação inovadora e holística.

O *holismo*, foi um termo pela primeira vez utilizado pelo americano R. Miller (1997) para designar um modelo de educação para a formação da pessoa num todo. Não só o intelecto racional mas também os seus aspetos físicos, sociais, emocionais, estéticos, criativos, intuitivos, e espirituais, inatos da natureza do ser humano. Uma educação que leve o aluno a conhecer-se a si próprio com fortes ligações à natureza e às suas raízes.

A prática de uma educação holística tem, no entanto, origens em tempos recuados. Na Grécia Antiga, Platão evidenciou preocupações holísticas, na educação proposta na *“República”* onde o filósofo defende que para formar cidadãos com bom carácter é necessário

haver um equilíbrio entre a educação física, as artes, a matemática, a ciência, o caráter, e o julgamento moral.

Jean Jaques Rousseau, em pleno século XVIII, em *O Emílio ou da Educação*, editado em 1762, apresenta com impressionante clarividência, uma perspectiva contemporânea da infância, que a torna uma das obras mais revolucionárias da pedagogia moderna, a qual envolve política, educação e ética, sobre como educar naturalmente o homem ideal. No seu modelo que tem implícita uma visão holística da educação, defende que o aluno deve ser educado no contacto com a natureza, com conhecimento de si próprio e como pessoa num todo. Na sua obra, Emílio é educado por um perceptor para viver bem consigo próprio e com os outros, em contacto com a natureza, numa sociedade democrática. *“Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrijece seu temperamento mediante experiências de toda a espécie”* (Rousseau,1762: 22). Crítico da pedagogia punitiva Jesuíta, de conhecimentos memorizados que tratava as crianças como adultos em miniatura, considerava que aprendizagem deveria ser conduzida pelos interesses do próprio educando, de forma progressiva, lúdica e interativa, em que nos primeiros anos seria levada a cabo uma *“educação negativa”* que para Rousseau consiste em não ensinar saberes, mas apenas manter, conservar e fortalecer as qualidades morais da criança.

*“Que se destine meu aluno, à carreira militar, à eclesiástica ou à advocacia, pouco me importa. Antes da vocação dos pais, a natureza chama-o para a vida humana. Viver é o ofício que lhe quero ensinar. Saindo de minhas mãos, ele não será, concordo, nem magistrado, nem soldado, nem padre; será primeiramente um homem. Tudo o que um homem deve ser, ele o saberá, se necessário, tão bem quanto quem quer que seja; e por mais que o destino o faça mudar de situação, ele estará sempre em seu lugar”.* (Rousseau,1762: 15)

Influenciado por Rousseau, o pedagogo suíço Pestalozzi, nos finais do século XVIII - início século XIX, coloca em prática as suas ideias. Defendendo o desenvolvimento da criança num todo, incluindo, *cabeça, coração e mãos*, Pestalozzi referia-se à sala de aula como um espaço para atividades significantes e encorajava os professores a usarem a sua intuição. Afirmava que em vez de palavras, a criança deveria aprender através da atividade e das coisas e, sabiamente afirmava que *“a qualidade da educação pode ser medida pela qualidade da vida que a educação abre ao aluno”*.

Maria Montessori, nasceu em Itália em finais do século XIX. Das primeiras médicas a se formarem naquele país, foi o trabalho com crianças no serviço de psiquiatria, e o interesse em compreender o seu desenvolvimento, que a levou pelos caminhos da educação. Mundialmente conhecida pelo Método Montessori por ela criado, foi das maiores defensoras de uma educação alternativa, holística, para a paz, e pela qual não há limites em

chegar até onde a capacidade do ser humano lhe permita. Montessori, que também acreditava na importância de estimular o desenvolvimento espiritual da criança, defendia que fazer aprender coisas não era tão importante quanto manter viva a inteligência da criança. Para isto a chave estaria em envolvê-la num clima de aprendizagem rico e em liberdade que permitisse “*abrir*” a sua inteligência, desenvolver a sua personalidade e os seus poderes, para assim tornar-se um adulto independente. Montessori, considerava principal dever do professor, o de eliminar na criança tantos obstáculos quanto possível. E sobre os professores afirma: “*It is my belief that the thing which we should cultivate in our teachers is more the spirit than the mechanical skill of the scientist*” (Montessori, 1912: 9) Maria Montessori chegou a ser indicada para Nobel da Paz.

Na primeira metade do século XX, num contexto mundial de crescimento industrial, e de difusão das ideias político-filosóficas da igualdade de direitos do Homem, a educação era vista como meio de combate às desigualdades. É nesta envolvência que tomam força ideias inovadoras sobre educação que levaram ao aparecimento do importante movimento pedagógico da *Escola Nova* ou *Escola Ativa*, com maior ênfase na Europa e na América do Norte. Faziam parte deste movimento, que contestava o modelo tradicional centrado no professor e defendia uma pedagogia mais ativa e centrada no aluno, muitos pedagogos da altura entre os quais, Pestalozzi, o filósofo e pedagogo americano John Dewey, Maria Montessori e o francês Célestin Freinet, cuja proposta pedagógica visa educar os alunos no gosto pelo trabalho e pela escola e torná-los cidadãos conscientes e participantes críticos do meio social. A pedagogia de Freinet inspirou os projetos em Portugal, do MEM (Movimento Escola Moderna) e da Escola da Ponte. Inspirador é também o português José Pacheco, fundador há 40 anos de um projeto totalmente inovador com provas dadas, tornada referência em Portugal e no mundo, a Escola da Ponte. Atualmente o professor coordena, no Brasil, o Projeto Âncora.

Rudolf Steiner introduziu a pedagogia Waldorf na Alemanha em 1919. É uma pedagogia holística que visa integrar desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico do aluno. A frase resume a sua essência: “*Não há, basicamente, em nenhum nível, uma educação que não seja a auto-educação. Toda educação é auto-educação e nós, como professores e educadores, somos, em realidade, apenas o ambiente da criança educando-se a si própria. Devemos criar o mais propício ambiente para que a criança eduque-se junto a nós, da maneira como ela precisa educar-se por meio de seu destino interior.*” (Steiner, 1894)

## 2. A EDUCAÇÃO COMO UM BEM COMUM

*“A educação é também uma declaração de amor à infância e juventude”*

Jaques Delors

O contexto é o Planeta. Tão imenso quanto diverso. Tão diverso quanto desigual. O desenvolvimento económico, científico, tecnológico, social e ambiental, marcado por injustas disparidades. A **educação** é a única solução. Uma espécie de “*Cruzadas*” dos tempos contemporâneos, pelo bem comum. Paulo Freire afirma, “*A educação não muda o mundo; muda as pessoas que vão mudar o mundo*”.

Publicado em 2010, o Relatório UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI, intitulada “Educação – um Tesouro a Descobrir”, inclui o texto de Jaques Delors, “A Educação ou a Utopia Necessária”, onde afirma, “*Perante os múltiplos desafios suscitados pelo futuro, a **educação** surge como **trunfo** indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos seus ideais de paz, da liberdade e da justiça social*”. (Delors, 2010: 5). Perante os desafios da humanidade aos quais a educação tem de fazer face apontados por Delors, destaco, “*a tensão entre o global e o local: tornar-se, aos poucos, cidadão do mundo sem perder suas raízes pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base; (...) além de manter sob controle, o progresso científico, (...) o risco do esquecimento do carácter único de cada pessoa, da sua vocação para decidir o seu destino e realizar todas as suas potencialidades...*” (Delors, 2010). O texto de Delors, continua a ser hoje uma referência nos caminhos da Educação cuja importância é evidenciada no mais recente relatório da UNESCO (2016), que assume o reforço da visão de Jaques Delors, que juntamente com o relatório de Faure (1972), constituem o que consideram ser, “*duas publicações históricas*”. (UNESCO, 2016: 8). Neste relatório intitulado: “Repensar a Educação, Rumo a um bem comum mundial?”, é manifestada a necessidade do recurso à tecnologia e às ciências que a educação tem ao seu alcance, nomeadamente as *neurociências* e também a importância do desenvolvimento sustentável e de uma educação holística, sobre a qual pode ler-se: “*a educação não pode esperar resolver todos os desafios relacionados ao desenvolvimento, mas uma abordagem humanista e **holística** da educação pode e deve contribuir para alcançar um novo modelo de desenvolvimento*”.

A obra *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*, tema do Seminário Internacional organizado pela Fundação Calouste Gulbenkian em 2000, reúne vários textos entre os quais o de Sérgio Rebelo que aborda desafios à Europa e ao mundo, no atual contexto global. Na

economia, refere que a Europa está “a chorar” o declínio da sua indústria, numa convergência para um sistema económico onde produzir bens é muito barato e ganha quem conseguir ter imaginação e criatividade suficientes para captar consumidores. E afirma: “É por isso que Portugal deve ter como prioridade clara a melhoria acelerada do sistema educativo. (...) um país que tenha um mau sistema educativo está a apostar no cavalo coxo na corrida económica do século XXI.(...) Sem educação de qualidade não é possível inovar.” (Rebelo, 2001: 87)

Claudio Naranjo, psiquiatra chileno, professor em Berkeley e uma das personalidades recentemente indicadas para o Nobel da Paz, na sua obra *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, defende que bastaria um pouco de informação e de consideração do óbvio para perceber, nas suas palavras, o “potencial salvífico” da educação e juntos tornar possível a sua reforma radical. Uma educação inclusiva, em todas as etapas educativas de todos e para todos.

### 3. COMO APRENDEMOS?

As recentes investigações, sobretudo nas áreas da neurociência e da psicologia, explicam.

O estudo do cérebro tem permitido clarificar o seu funcionamento no que se refere às aprendizagens.

Baseado em estudos recentes, Ken Robinson em *The Element* faz uma abordagem ao funcionamento do cérebro e à fulcral importância do seu desenvolvimento integral e a utilização do *pensamento lateral*. Explicando, refere que dividido por lóbulos, o hemisfério esquerdo do cérebro é a área mais envolvida no raciocínio sequencial e lógico, pensamento analítico, matemático e linguagem verbal. Por outro lado, o hemisfério direito está mais envolvido no reconhecimento de padrões, de faces, de percepção visual, orientação no espaço e movimento (maneiras de aprender associativas e holísticas; sentimentos, afetividade, intuição,...). As duas partes do cérebro dificilmente trabalham isoladas uma da outra. E refere, “*Tal como no resto do nosso corpo, todas as funções encontram-se interligadas. Se não estimuladas não se desenvolvem. Se uma parte mais estimulada do que a outra, acontece à semelhança do desenvolvimento muscular...*” (Robinson, 2009: 77). Imaginemos, então, desenvolver mais um braço do que o outro, ou uma perna... Além disso, a parte frontal é envolvida nalgumas habilidades superiores do pensamento. Elkhonon Goldberg, Ph.D., Clinical Professor de Neurologia em University School of Medicine, New York, afirma “*We could say that the part of the brain, right behind our forehead, acts as the*

*conductor of an orchestra, directing and integrating the work of other parts of the brain”* (Elkhonon, 2006).

Bruce Lipton, Ph.D., biólogo celular, antigo Professor da Faculdade de Medicina de Wincosin e autor de diversos estudos pioneiros na Faculdade de Medicina da Universidade de Stanford, em *A Biologia da Crença*, o cientista refere que recentes estudos na área da Neurociência revelaram que a mente consciente apenas controla 5% do comportamento humano, e os restantes 95% envolvem comportamentos “gravados” na mente subconsciente (Szegedy-Maszak, 2005) (Lipton, 2005) - atitudes padronizadas, hábitos, que não precisamos pensar para executar. Por exemplo, quantas vezes pretendemos conduzir em direção a um lugar, fora da nossa rotina normal, e quase nos enganamos e “somos levados” pelo caminho que seria habitual; ou tantos outros hábitos da nossa rotina diária que nos levam a agir sem pensar, fazemos quase sem dar conta; ou em atitudes que temos, por exemplo, parecidas às dos nossos pais, que nos surpreendem a nós próprios. Segundo o autor, estas atitudes acontecem sobretudo distraidamente, quando não estamos a agir conscientemente. É o poder da mente subconsciente, nas palavras de Bruce Lipton, “*the man behind the curtain*”. Segundo o autor, “*No que toca às capacidades neurológicas de processamento, a mente subconsciente é mais de um milhão de vezes superior à mente consciente. Se os desejos da mente consciente entrarem em conflito com os programas da mente subconsciente, que “mente” pensa o leitor que vencerá?*” (Lipton, 2005: 151). São os *programas* que, através das nossas inter-relações com o mundo, vão ficando gravados na nossa mente subconsciente, muitos dos quais nos primeiros anos de vida quando a criança não tem ainda a capacidade de julgar e “absorve”, isto é, aprende, do meio envolvente. Como diz Lipton, “... *uma impressão de programas subconscientes, comportamentos que, na sua essência, foram adquiridos de outros (pais, família e comunidade) antes dos seis anos de idade.*” (Lipton, 2005) Daqui se infere, o poder da educação, e a possibilidade de criar os hábitos desejáveis.

“*Não existe, inteligência mas “inteligências humanas*”. Quem o diz é Howard Gardner, Ph.D., professor de Harvard, autor da *Teoria das Inteligências Múltiplas*, que na década de 80, veio abrir novos rumos à educação. Gardner recorreu à psicologia, neurologia, biologia, sociologia, antropologia, assim como a artes e humanidades e identificou na multiplicidade de capacidades humanas os tipos de inteligência: musical, espacial, linguística, interpessoal, intrapessoal, corporal, naturalista e existencial, redimensionando o conceito de inteligência que define como: “*potencial biopsicosociológico para processar informação que pode ser ativado num determinado meio cultural para resolver problemas ou criar produtos que são de valor numa determinada cultura*” (Gardner, 2000: 25). Até à data o conceito de inteligência era uma evidência, independentemente do

espaço e do tempo e concentrava-se na perspectiva da resolução de problemas medida pelo QI, sem considerar outras faculdades tais como a criatividade, a capacidade de criar num contexto cultural. As *inteligências múltiplas*, são uma série de capacidades cognitivas relativamente autónomas, cada uma delas definida como uma inteligência distinta, e que poderão ser ativadas de diferentes formas. Cada um de nós tem uma combinação exclusiva de inteligência e aprende de forma diferente, com consequências evidentes a nível pessoal, escolar e profissional ou laboral. Mais do que **quanto** se é inteligente, interessa saber **como**.

*“É preciso desenvolver o que cada um tem de melhor. A inteligência que lhe é peculiar.”* afirma Gardner.

O conceito de *inteligência emocional*, é pela primeira vez usado pelos autores, John Mayer, atualmente na New Hampshire University e Peter Salovey, de Yale. Daniel Goleman, na sua obra *Inteligência Emocional, A Teoria Revolucionária Que Redefine o Que é Ser Inteligente*, destaca a necessidade de uma educação, designada por *SEL (Social and Emotional Learning)* que permita o seu desenvolvimento, como ferramenta necessária para a vida. O conceito de *SEL*, trata-se de um programa, através do qual se aprende a gerir emoções - cuidar dos outros, tomar boas decisões, comportamento ético e responsabilidade, assim como evitar pensamentos negativos. Surgiu para dar resposta a esta necessidade *“... exigindo que os alunos da mesma forma que precisam alcançar determinado nível de competência em matemática e linguagem, dominem essas fundamentais aptidões para a vida”*. (Goleman, 2011: 12).

A *criatividade*, “menina dos olhos” da inteligência, é um processo que envolve processos interligados uns com os outros. Começa por gerar ideias, imaginar diferentes possibilidades e opções alternativas, avaliar, refinar e perspetivar, numa dinâmica em que gerar/avaliar são tão importantes e necessários seja qual for a situação: nas artes, nas ciências, nas situações com as quais nos deparamos na nossa vida. Criatividade é uma capacidade *“...que nos permite repensar as nossas vidas e as nossas circunstâncias”* (Robinson, 2009: 67). Robinson afirma que há mitos à volta da criatividade, que geralmente se devem a não se saber o que esta envolve, nem como funciona. Embora umas pessoas apresentem mais criatividade do que outras, um dos mitos é de que só algumas pessoas são criativas. A este propósito afirma, *“...toda a gente nasce com tremendas capacidades para criatividade, a questão é desenvolver essas capacidades.”* (Robinson, 2009: 56) E explica que por exemplo, a literacia – é dado por adquirido que qualquer pessoa é capaz de aprender a ler e a escrever; se não o fizer é porque não foi ensinada. Com a criatividade é semelhante; e há técnicas para a desenvolver. Outro dos mitos, é que a criatividade está ligada a determinadas atividades específicas, do “domínio criativo”. De facto, alguns domínios envolvem altos níveis de criatividade, como a arte, design, publicidade,... *“Mas*

*também envolvem a ciência, a matemática, a engenharia, a corrida, negócios, ser atleta, ou entrar ou sair de uma relação. O facto é que podes ser criativo em tudo – em qualquer coisa que envolva a tua inteligência.” (Robinson, 2009: 56)*

## CAPÍTULO II - QUE MODELOS EDUCATIVOS?

Em Abril de 2015, no Jornal O Globo, num texto intitulado “Elogio à estranheza”, José Eduardo Agualusa escreveu: *“Devíamos ser ensinados, desde os bancos das escolas, a amar a diferença. Ao contrário, ensinaram-nos que o mundo está dividido por fronteiras, e que do lado de lá espreitam potenciais inimigos. Dizem-nos que não devemos falar com estranhos. A maior parte das crianças nem sequer sabe o que seja isso: - o que é um estranho?...”*

O modelo educacional em prática na generalidade das escolas tem se caracterizado pelo foco nas capacidades cognitivas e na “uniformização”, numa punição à “estranheza”.

Em entrevista à Visão, em Outubro de 2016, Eduardo Sá afirma, *“tirando raríssimas exceções, de crianças com quadros genéticos ou neurológicos muito graves (e que são, realmente raríssimas!) não há crianças que nasçam “burras” como desde sempre, se foi imaginando ou formulando.”*(...) E entre outras razões atribui à escola a origem do rótulo: *“Porque as escolas foram insistindo, teimosamente, em normalizar crianças quando as deviam singularizar...”*

O cerne da questão: singularizar...

Sobre a reprovação dos alunos, nas escolas convencionais, José Pacheco afirma: *“é a prova de que realmente a escola tradicional não funciona como deveria”*.

É urgente a mudança. Profunda. Não se trata, no entanto, de partir do zero como se tudo o que está para trás não servisse, mas aproveitar o melhor do caminho já percorrido e o legado deixado por extraordinários pedagogos e a inspiração nas diferentes áreas da ciência ao nosso dispor. A eficácia estará em novos formatos educativos, modelos alternativos, inovadores (que não um só, adequados e adaptados ao contexto): com reestruturação dos objetivos de aprendizagem, do currículo e da pedagogia, mudança de metodologia e reorganização de espaços dentro e fora da aula (aprende-se em qualquer lugar).

Modelos holísticos: desenvolvimento do aluno num todo, mente – corpo – espírito, que o coloca no centro das aprendizagens. Educar no respeito pela sua individualidade, que fomenta, o conhecimento de si próprio, as suas próprias motivações; a ativação/desenvolvimento dos tipos de inteligência que lhe são peculiares, as suas próprias habilidades; a criatividade; integrar sentimento e conhecimento, o prazer por aprender; trabalhar para a excelência; aprender, desaprender e reaprender; melhorar sempre, como aluno e como pessoa; ser genuíno e verdadeiro; sentir-se bem consigo e com os outros; ter orgulho por si próprio, não ter necessidade de se comparar; ter ligação com a natureza,

respeitando-a, fazendo parte dela; aberto ao mundo mas com ligação ao local, às raízes – *“pensar global, ser local”* (Green School); ter vontade de aprender; ao longo da vida – APRENDIZAGENS SUSTENTÁVEIS, em tudo ao contrário de uma *“cultura de fast food interior”*, termo utilizado por Josep Martos, Jesuites El Clot, ao referir-se às aprendizagens no modelo tradicional, no qual se estuda para saber nos testes e nos exames.

Educar *na sustentabilidade* e não *para a sustentabilidade*, com foco não no fim mas no processo, que implica o carácter de permanência, numa dinâmica continuada, isto é, na prática do dia-a-dia, não com o principal propósito de consolidação de conhecimentos e de mantê-los pela vida mas, sobretudo, o desenvolvimento de competências, “ferramentas” para a vida, que motivem para continuar a aprender, numa “atitude sustentável”. Uma educação em consciência que permita a cada um desenvolver a capacidade de conhecer-se a si próprio e de ser capaz de agir em conformidade com a sua essência, com sentido e com razão, de um modo sustentável, comprometido com o meio envolvente, consigo próprio e com os outros. Através de modelos, basicamente, com perspectiva construtivista, com utilização de metodologia baseada em projetos, com autonomia, liberdade, responsabilidade, participativos, envolvendo escola, a família e a comunidade. Modelos que permitam uma educação baseada nos quatro pilares que constam das recomendações da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI (UNESCO): *“aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”*.

Conferencista em “Fronteiras do Pensamento”, 18.02.2013, Howard Gardner fala sobre que modelo pedagógico seguir. Na abordagem aos temas, manifesta a importância de *individualizar* por um lado, no sentido de respeitar o aluno, e por outro, pluralizar, no sentido em que se deve usar as formas mais diversificadas de abordagem no sentido de conseguir a abrangência dos alunos. E afirma *“ensinar numa única maneira é tentar forçar toda a gente a ser igual”* na individualidade *“os estudantes aprenderiam mais, gostariam mais da escola e tornar-se-iam “lifflong learners”*. Por considerar do maior interesse o seu depoimento, apresento em anexo. (Anexo S)

## CAPÍTULO III – ESTUDO EMPÍRICO – METODOLOGIA

### 1. PROBLEMÁTICA

*“Há quem afine pianos, semeie batatas, projete prédios e cidades, alanque pedra dura, investigue bactérias, (...). Há este que sou eu. E tudo o que te fez ser a pessoa que és. O que nos levou a ser o que somos quando podíamos ter sido tão diferente?”*

Luís Osório

Todos nascemos com uma combinação genética única. Do ponto de vista holístico, isto é, num todo, somos seres dotados de características físicas, intelectuais e espirituais distintas, dotados de um imenso potencial à mercê da sorte, à mercê do tempo e do espaço em que nascemos e vivemos. Ao arbítrio da influência do meio, isto é, da *educação*, cada ser humano desenvolve ou não, o potencial que existe em si.

Partilho das palavras do Papa Francisco, *“Educar é uma das artes mais apaixonantes da existência”* e parto para este estudo com a paixão que nutro pela *“arma”* capaz de mudar o mundo, como lhe chamou Mandela, e com a motivação *“tingida”* pela experiência vivida como aluna, professora, mãe e cidadã.

Como aluna. A sorte presenteou-me com uma infância vivida em harmonia na natureza e nas relações familiares e de vizinhança. A escola, felizmente, não ocupava grande parte do meu dia, nem o estudo foi uma fonte de *“tormentas”*. O *“terreiro”*, as *“cercas”* e a ribeira, eram o meu campo experimental onde desfrutei a maior parte do tempo a *“inventar”* e a brincar. Cheguei à 4ª classe a ler e a escrever corretamente, mas de conteúdos académicos, a pouco saber... No então 1º ano do ciclo, fui *“apanhada de surpresa”* por um *“comboio”* de disciplinas. Perdi-me. *“Vesti o rótulo”* de *“aérea”* e *“distraída”*; inteligente mas *“preguiçosa”*... não estudava; as matérias não tinham grande sentido, isto é, não *“as sentia”*; na minha perspetiva, eram o que tinha de saber para responder. E tudo o que eu verdadeiramente aprendera, as competências que desenvolvera, *“não cabiam”* nos testes. E não transitei. Senti a angústia, como muitos de nós, de ser diferente, num modelo de educação que ensina mais a reproduzir do que a ser autêntico e a inovar. Nos anos que se seguiram, fui prosseguindo, medianamente, motivada para a escola pelo convívio com os amigos e, extrinsecamente, por ter de ser, porque era *“normal”* ter de *“carregar aquele fardo”* até concluir a universidade... para ter um *“bom”* emprego. E só bem mais tarde, já adulta, encontrei um sentido, isto é, senti que o meu caminho era por ali e percebi, que aquele tempo e espaço em que vivi, para além da escola, marcado pela convivência e brincadeiras, foi imprescindível para a minha formação integral, onde aprendi a ser verdadeira e genuína; a criar; a munir-me de ferramentas para a vida, para o bem estar e para ser feliz.

Como mãe. Tenho três filhos, únicos, distintos. Dos três, apenas uma filha se adaptou com relativa “normalidade” à escola tradicional. Atenta e estudiosa, a vida escolar fluiu, e concluiu a licenciatura que desde cedo decidira seguir. No extremo oposto, o mais velho dos irmãos, o menos adaptado à escola, o menos estudioso, o mais “aéreo” e “distraído”,... revela-se, na vida adulta, o mais acadêmico dos três; a ciência “move-o” assim como o conhecimento profundo; é extremamente concentrado, afinal. A mais nova, já licenciada, levou “uma vida” a queixar-se exaustivamente da escola e, com humor, lembra: “*eu não ouvia nada..., não sabia nada do que a professora dizia mas se ela me perguntasse as cores dos seus colares e das roupas a combinar, eu sabia tudo*”. É este o “retrato” de muitos - os professores ensinam mas os alunos não aprendem.

Como professora e cidadã, vivo a cada dia a degeneração de um sistema educativo há muito desajustado. Um desajustamento que se manifesta de forma diversa e tão abrangente quanto o “universo” tocado pela escola convencional. São as aprendizagens *unidimensionais*, em que alunos excelentes em todo o percurso acadêmico, não se conhecem a si próprios e não sabem o que fazer da vida, numa “*cultura de fast food interior*”, como lhe chamou Josep Martos, diretor do Colegio Jesuites El Clot. São os alunos com péssimo desempenho acadêmico, inteligentes mas condicionados à “*formatação/uniformização*” imposta pela escola. São as tensões/frustrações dos alunos; os problemas de indisciplina; as tensões dos professores; as dificuldades de aprendizagem; o proliferar de alunos rotulados de NEE, hiperativos, apáticos...; o clima escolar afetado por lamúrias que excedem manifestações de satisfação, num ambiente “carregado” de injustiças e de incertezas. É a rotina diária “à volta” da vida académica, entre escola, trabalhos e afins, e a perda de tempo livre e do espaço para a brincadeira... São as tensões entre pais e filhos, em tão privilegiada etapa da vida em família - a infância/juventude. É a perda de talentos e o enorme desperdício de recursos humanos. É um “sem fim” de evidências, do ponto de saturação a que chegou a única instituição humana que se mantém há séculos resistente à mudança.

Atualmente vivemos um desenvolvimento tecnológico exponencial, mudanças na economia e na sociedade, nomeadamente, a perspetiva do desaparecimento de mais de metade das atuais profissões nos próximos 30 anos. Ensinamos os alunos para quê? Para profissões muitas das quais desconhecemos, para usar tecnologia por inventar, para resolver problemas que não imaginamos... Como queremos, então, que os nossos filhos sejam educados? John Dewey afirma, “*Se ensinamos os estudantes de hoje como os ensinamos ontem estamos a roubar-lhes o amanhã*”. Por outro lado, alunos com excelente desempenho académico não sabem o que fazer da vida. Como refere Augusto Cury, em “*Ansiedade, como enfrentar o mal do século*”, “*...um sistema educativo que “leva os alunos,*

*do pré-escolar aos pós-graduados, a conhecer milhões de dados sobre o mundo em que estamos, mas quase nada sobre o mundo que somos, o planeta psíquico”.*

A Teoria das Inteligências Múltiplas redimensionou o conceito de inteligência: não existe apenas um tipo, na base do qual a escola convencional se organizou, mas vários tipos de inteligência, habilidades peculiares de cada ser humano. Esta teoria, desenvolvida por Howard Gardner nos anos 80, “deita por terra”, todo um processo de ensino/aprendizagem focado nas capacidades cognitivas, que sobrevaloriza a linguística e o cálculo lógico-matemático. Ou seja, o modelo de ensino favorece aqueles alunos que tiverem a sorte (da perspectiva do modelo convencional), de nascer com aquele tipo de inteligência. E os restantes? Como eu e tantos outros que nascemos com tantas outras habilidades que a escola não valorizou? Com razão o psicólogo Eduardo Sá defende que não há alunos “burros” mas alunos que teimosamente a escola tenta “tornar normais”.

Na conferência, “Fronteiras do Pensamento” em 18.02.2013, Howard Gardner afirma: “... *ensinar de uma única maneira é tentar forçar toda a gente a ser igual. O que acontece, é que as pessoas que têm “school kind of mind” fazem bem, mas todos os outros ficam alienados da educação, não querem ir para a escola, não querem aprender, preferem ficar no sofá na televisão, não pensam, não votam e são cidadãos que não desejamos.*”

Acredito que mudar é possível, e que a solução estará em modelos holísticos, e pautados pela sustentabilidade.

Por todo o exposto, realizo o estudo empírico, sobre como professores percebem e sentem a sua profissão, nas escolas da Madeira – uma pequena amostra do modelo convencional, e procuro caminhos, novos rumos, exemplos no mundo, da prática de uma verdadeira e efetiva educação.

## 2. OBJETIVOS

Através da pesquisa empírica, procuro conhecer o a opinião sobre a realidade educativa no modelo de escola convencional / tradicional, na Madeira, pela parte de quem vive de perto essa realidade educativa, de quem está no “terreno” – pela perspectiva dos seus principais “motores”, os professores.

Numa amostra aleatória, representativa dos professores da Região Autónoma da Madeira, que também constituem uma pequena “amostra” do modelo da escola convencional, foi aplicado o questionário que se destinou à recolha de dados sobre a forma como estes professores percebem e sentem a sua profissão. Motivada por uma área que me é próxima e querida e sobre a qual, também eu, tenho a minha própria opinião, através *dos sentidos*, do que se ouve, do que se sente, das inúmeras manifestações.. Tenho

como objetivo principal, através do estudo empírico, obter conhecimento, numa abordagem focada na opinião global, independentemente do género, sexo, idade ou tempo de serviço, embora estes dados estejam incluídos no referido questionário.

Procuo por outro lado procuro caminhos que me levem a destinos cujos modelos educativos concretizem o que acredito ser o adequado à educação no século XXI. Na rota das aprendizagens sustentáveis, procurei isso mesmo, escolas que se pautam pela sustentabilidade, encontrar caminhos, para uma melhor e mais sustentável educação. No planeta globalizado em que vivemos, de uma proximidade geográfica, económica, social e cultural, incríveis – o mundo é uma *aldeia*. Partilho da preocupação de Jaques Delors, que no seu texto, no Relatório da UNESCO de 2010, aponta como um dos desafios à Educação, a “*tensão entre o global e o local*”, isto é, como refere “*tornar-se aos poucos cidadão do mundo sem perder as suas raízes pela participação ativa na vida do seu país e das comunidades de base*”. (UNESCO, 2010: 8). Neste sentido, além de modelos sustentáveis, procurei, no verdadeiro sentido do *holismo*, modelos com forte ligação à natureza e às raízes locais, que me levaram a destinos diferentes mas com estas dimensões em comum, Cusco, Perú e Bali, Indonésia. Colegio Pukllasunchis, em Cusco, com inspiração na cultura Inca e Green School Bali, uma escola internacional mas fortemente inspirada na cultura balinesa, com o lema “*think global, be local*”.

### 3. METODOLOGIA

O tema Educação tem uma abrangência e complexidade proporcional à dimensão e diversidade socioeconómica e cultural do público que abrange - de forma direta ou indireta - a população em geral. Fonte de acesos debates, de receios e de incertezas, a incessante procura de melhores caminhos tem sido uma constante na Educação.

A metodologia em pesquisa empírica, envolve especificidades inerentes ao estudo das realidades sociais. Segundo Platão, são instrumentos do conhecimento, os *sentidos* e a *razão*. Com os *sentidos* e com a *razão*, desenvolvo este estudo ciente da “visão formada e deformada” pelos 25 anos de carreira docente. Como afirma Richard Hoggart, “*conhecer é antes de mais conhecemo-nos*”. De acordo com o autor, no trabalho científico, o próprio investigador tem os seus preconceitos de classe, a sua própria história, os seus interesses profissionais,... devendo ser evitada a subjetividade sem, no entanto, ser levada ao limite, desde que disso se tenha consciência.

“*Na rota das aprendizagens sustentáveis*”, parto da realidade educativa nas escolas da Madeira, realidade que me é próxima e que conheço através dos *sentidos*. Pretendo conhecê-la, com a *razão*, através da pesquisa empírica, pela perspetiva de quem a vive no

“terreno” e quem considero estar melhor posicionado na sociedade para fornecer informação significativa, os seus professores. Procuo neste campo empírico, respostas às minhas questões de partida, ao objeto teórico que norteia o desenvolvimento das ações – os efeitos/impactos, do modelo de educação tradicional em prática na globalidade das escolas da ilha, no desenvolvimento dos alunos e na conseqüente abrangência à sociedade em geral. O que é que está a acontecer? Desenvolvimento humano ou tão só desenvolvimento cognitivo? Aprendizagens “sentidas” e sustentáveis ou aprendizagens de “consumo imediato”? O que acham os profissionais mais diretamente envolvidos – que percepção/sentimentos têm os professores? E por outro lado, procuro formas diferentes de educar, e questiono: Que modelos educativos permitem aprendizagens “sentidas”, na sustentabilidade, assim como o desenvolvimento humano?

Procurei novos rumos, motivada pelo inconformismo e pela crença de que mudar é possível, para uma educação efetiva e ao longo da vida, com base nos quatro pilares recomendados pela UNESCO – *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser*. Pesquisei modelos de educação inovadores, alternativos, e encontrei escolas que se pautam pela formação do ser humano num todo e pela sustentabilidade das aprendizagens.

A validação do conhecimento é uma preocupação central, que norteia todo processo de investigação que recorre a diversificadas fontes teóricas e empíricas que se encontram disponíveis. No processo de investigação, o método selecionado é o da pesquisa survey (Pinsonneault and Kramer, 1991), que pretende recolher informação *standardizada* através de questões estruturadas e pré-definidas com a finalidade de obter informação sobre as situações, atitudes / opiniões relativas a uma determinada população. Assim sendo, o questionário foi o instrumento utilizado para a recolha dos dados no campo empírico. O recurso a esta técnica, de natureza quantitativa, mostra-se útil no sentido em que possibilita a relativa objetivação dos resultados. A ausência de questões “abertas” fornecedoras de informação “mais qualitativa”, foi colmatada pela pormenorização da realidade a estudar por um grande numero de questões.

Procurando obter dados com menor margem de erro de amostra possível, esteve subjacente à construção do questionário, a ideia de criação de um instrumento capaz de medir e captar de modo significativo a realidade. A sua estrutura, em termos de item de resposta, foi baseada na escala de Likert, ímpar, de cinco pontos. “*Em termos de capacidade para expressar a opinião com precisão, a escala com três itens apresenta os piores resultados*” (...) e a de “*as escalas de cinco e sete pontos são muito semelhantes em termos de resultados médios*”. A de cinco pontos apresenta a vantagem de permitir uma

resposta mais fácil e mais rápida. A escala em numero ímpar deixa a meio uma posição com carácter tendencialmente neutro, que noutro tipo de escala corresponde ao item, “*sem condições de dar opinião*”. “*A utilização do ponto neutro é defendida por ser uma opção que deixa o respondente mais a vontade no momento de expressar sua opinião*” (Vieira, Kelmara e Marlon Dalmoro, 2008) aos resultados terá em atenção o facto de que o item posicionado a meio da escala (3), poderá ser interpretado como posição/informação neutra ou sem condições para dar opinião; posição indiferente.

As questões foram dimensionadas pelos tópicos que considero centrais na abordagem às dinâmicas que se estabelecem no campo empírico - as nossas escolas. Assim sendo, o questionário (Anexo A) sobre o modo como os professores encaram e sentem a sua profissão, engloba uma parte inicial que inclui, idade, sexo e tempo de serviço e quatro partes dimensionadas de acordo com os seguintes tópicos: I – Organização/Condições do espaço físico; II – Aspetos do Currículo e Pedagogia (Ensino); III - Aspetos do Currículo e Pedagogia (Aprendizagem); Sentimentos e Emoções.

Por razões de natureza prática, nomeadamente, no que se refere à sua aplicação e ao posterior tratamento estatístico e gráfico dos dados, o questionário foi disponibilizado *online*. Não houve qualquer critério no que se refere ao momento da recolha de dados. Em diferentes momentos visitei escolas ou estabeleci contacto não presencial e pedi, formal e informalmente, às respetivas direções executivas, que enviassem o questionário aos professores.

Na procura de outras formas de educar, fiz visitas exploratórias a duas escolas com modelos educativos inovadores, em contextos culturalmente distintos: Colegio Pukllasunchis del Cusco, Perú e Green School Bali, Indonésia que aqui desenvolvo. Ainda, no contexto do I Simpósio Internacional Barcelona | Educación | Cambio, organizado por Jesuítas Educació, visitei modelos inovadores, entre os quais, o projeto piloto, do qual faz parte a eliminação das disciplinas do currículo, a decorrer nalgumas escolas Jesuítas da Catalunha, e que se tem revelado um sucesso. Caracterizo, em linhas gerais, uma das escolas visitadas, Jesuítas El Clot. A técnica utilizada foi a observação direta, participante e não participante e registos, e recorri a diversificadas estratégias de recolha de informação: conversas informais, algumas das quais gravei; fotografias; informação bibliográfica, documental; visitas a *websites*. A Escola da Ponte, Santo Tirso, constituiu a minha primeira referência nos caminhos da inovação educativa, a qual conheci, sobretudo, pela voz do Prof. José Pacheco, educador visionário, que implementou um modelo totalmente inovador, no nosso país, há mais de 40 anos. Dada a informação disponível, não visitei a escola. No entanto, por duas vezes, participei em conferências proferidas pelo Prof. Pacheco sobre o modelo educativo que fundara e recorri a outras fontes: informação/documentos e entrevistas *online*; nos *media*, em reportagens.

Consciente do carácter de relatividade na recolha da informação inerente à minha percepção individual, à forma como vejo o mundo - “*os olhos vêem o que a alma quer ver*” - procuro “sair de mim” e, com rigor, sem juízos de valor, basear-me em factos (observados, ouvidos, ou a partir de registos), de uma forma aleatória, que transmitem as particularidades dos modelos, e permitem, na globalidade, caracterizá-los e dar a perceber como funcionam.

A informação em língua estrangeira foi fielmente traduzida. Por considerar mais expressivo, algumas palavras/frases foram mantidas na língua original; ou ainda, no caso da tradução implicar perda de sentido.

#### 4. A POPULAÇÃO EM ESTUDO

A população em estudo são os cerca de 4293 docentes de escolas do 2º ciclo (985) 3º ciclo (3308) do Ensino Básico e Ensino Secundário, público e, em menor proporção, privado, da Região Autónoma da Madeira (dados de 31/08/2016). Representados por uma amostra aleatória de 415 docentes, responderam ao questionário 313 professoras (75,4%) e 104 professores (24,1%), traduzindo o que é do conhecimento geral, a predominância do feminino no mundo da educação. A média de idades é de 45,9 anos e a média de anos de serviço, 21,75 anos, evidenciando uma tendência para o envelhecimento da classe.

#### 5. A ESTRATÉGIA DE ANÁLISE: DESCRITIVA / INTERPRETATIVA

Procedi à análise descritiva e interpretativa dos dados, a estratégia requerida neste tipo de estudo baseado no método *survey*. Sem interpretações pessoais mas simplesmente fundamentadas nos dados, descrevo tão clara e objetivamente quanto possível, o que os professores transmitem da realidade.

A análise é condicionada pela utilização de uma escala de respostas “fechadas” na quase totalidade do questionário, a qual suscita dúvidas de interpretação. Assim sendo, vejo na utilização da escala de 5 pontos, a já referida vantagem do número ímpar, pela existência da posição a meio escala (3 pontos), que permite, à partida, considerar claras as respostas à sua esquerda (1 e 2 pontos) e à sua direita (4 e 5 pontos). Quanto às respostas a meio da escala, poderão ter várias interpretações. Poderão ter sido motivadas pela dúvida/indecisão, pela falta de opinião formada sobre o assunto, por ser mais fácil e rápido, por não ter que pensar muito,... ou por se achar mesmo que a opinião fica bem ali. Assim sendo, a escolha da opção do meio pode ser considerada uma posição neutra, o que na minha perspetiva é a melhor forma de encarar. Deste modo, considero justo, assumir em todas as questões, as respostas na posição média, ter 50% de probabilidades de estar de um lado da escala e 50% do outro, isto é, neutra. Apenas duas questões são “ancoradas” a meio da escala pela

informação “na mesma” por se mostrar oportuno, já que solicita uma comparação no tempo dos aspetos em questão.

A descrição/interpretação dos resultados relativos a cada questão foi, basicamente, seguiu a organização de acordo com os tópicos do questionário, no entanto, quando se mostrou conveniente/oportuno, uma ou outra questão foi analisada noutra ponto.

A ordem dos gráficos, em anexo, não segue a norma recomendada de apresentação em numeração árabe. Uma vez que as questões do questionário *online* tinham sido ordenadas pelo alfabeto e o respetivo programa, automaticamente, fez o tratamento gráfico dos resultados, os mesmos foram utilizados no seu formato original.

## CAPÍTULO IV - ESTUDO EMPÍRICO – ANÁLISE DE DADOS / RESULTADOS

Responderam ao questionário 415 docentes da Madeira, num universo, já do conhecimento comum, marcadamente feminino - 75,4% das respostas são de professoras. A idade média assim como o tempo de serviço, destacam a falta de jovens na profissão: idade média, 45,9 anos e número médio de anos de serviço, 21,8 anos. Uma realidade que evidencia por um lado as tendências demográficas da Madeira e também do país e que se traduz numa progressiva diminuição da população escolar (nos últimos censos, 2011, a Região apresentou uma taxa de crescimento natural, ligeiramente abaixo de zero, com mais óbitos do que nascimentos). Por outro lado, a amostra estatística do que é uma raridade ouvir-se entre os jovens - a vontade de ser professor.

### 1. Organização/condições do espaço físico

O primeiro grupo de questões diz respeito à organização/condições do espaço físico. A organização da sala de aula influencia as dinâmicas que aí se estabelecem. De um modo geral, segundo a maioria dos professores, as mesmas encontram-se organizadas por filas de carteiras (Anexo B, Gráfico a), e apesar de muitos considerarem que esta disposição *não interfere* no processo de ensino/aprendizagem (34,9%), 36,1% acham que favorece e favorece muito e ainda um número significativo, é da opinião que desfavorece e desfavorece muito (28,9%). As opiniões dividem-se (Anexo B, Gráfico b).

Em média, as turmas têm 21,7 alunos e os professores consideram que o ideal seria, na média, 17,2. Apesar de serem próximos, estes valores “escondem” a realidade por trás da média, isto é, no primeiro caso, 21,7, a média “omite” o valor máximo que é **30** e o mínimo, de **4** alunos. Enquanto no segundo caso, a média de 17,2 resulta de uma menor amplitude de valores: consideram ideal o máximo **25** e mínimo **10** alunos. Daqui se infere que os professores preferiam ter turmas mais pequenas, entre 10 e 25 alunos no máximo. As aulas de 90 minutos (Anexo C, Gráfico j), revelam-se normais para grande parte dos docentes (47%) e para cerca de metade (49,9%) são *longas* e *excessivamente* longas. Não houve praticamente respostas nas opções 1 e 2 – curta e muito curta.

Sobre as possibilidades de dar um apoio individualizado aos alunos (Anexo C, Gráfico i), apenas 4% dos professores respondem “totalmente possível” e 14,5%, possível. Uma parte, 34,5%, responde a meia escala (3 pontos) mas 46%, entre o pouco possível e o impossível.

Os recursos necessários às aprendizagens encontram-se disponíveis aos alunos para cerca de metade dos professores (53,9%), os quais respondem que os mesmos têm,

no meio escolar, acesso (32,5%) e acesso facilitado (21,4%) à biblioteca e a outros recursos tais como TIC, internet e materiais diversificados, enquanto 17,1% considera falta ou nenhum acesso (Anexo B, Gráfico c). Quando a questão se refere à atitude dos alunos perante estes recursos, e se pergunta em que medida os mesmos manifestam autonomia e independência na sua utilização (Anexo B, Gráfico d), uma percentagem significativa de professores (41,4%) responde com neutralidade, posicionados a meio entre “nenhuma” e “muita autonomia”. Entre os restantes professores, são quase tantos os que opinam afirmativamente quantos os que no extremo oposto manifestam opinião contrária - 30,1% e 28,5%, respetivamente. Ou seja, sobressai a dúvida e a indicação de que uma considerável “fatia” de alunos apresenta falta de autonomia e independência na sua utilização.

No atual modelo pouco se praticam aulas ao ar livre (Anexo C, Gráfico e). A grande “fatia” dos professores, raramente ou nunca (41,9%) sai de dentro da sala e os poucos que o fazem com regularidade, os quais se infere serem de Educação Física e Desporto. E mais de metade das escolas (54,9%) não interfere, ou facilita e facilita muito aos professores a saída com os alunos dos espaços escolares, mesmo em tempos correspondentes a aulas. Ainda assim, 18,8% dos docentes manifestam que dificultam e dificultam muito. Porque não saem grande parte dos professores? Porque é que apesar das escolas facilitarem, mesmo assim não saem? Entre outros, carácter convencional do modelo educativo poderá explicar.

No âmbito da organização, a questão da burocracia reúne um grande consenso (Anexo D, Gráfico k). A grande maioria dos docentes (65.5%) concorda claramente que esta não contribui para a eficácia do processo de ensino/aprendizagem.

A organização do modelo pouco contribui para a responsabilização dos alunos pelos seus atos (Anexo D, Gráfico l). No ver dos professores, a maioria (49.5%) considera que não e mesmo nunca (11,8%) os alunos são responsabilizados. Apenas 13.3% considera que o são e sempre. A questão da participação na arrumação da sala de aula (Anexo D, Gráfico m) tem idêntico padrão à resposta anterior, com uma maior incidência no “nunca” que foi resposta de 4,6% dos professores. Finalmente, quando se questiona em que medida as normas encorajam à participação ativa dos alunos na vida da escola, a maior parte responde medianamente, entre nada e muito (40.2%), e cerca de metade acham que sim, que encoraja, e outros tantos que acham que não (Anexo E, Gráfico n).

## **2. Aspetos do Currículo e Pedagogia (Ensino)**

Neste ponto é colocada em evidência a perspetiva dos professores no respeitante a aspetos do currículo e pedagogia, com foco no ensino.

A autonomia na gestão seletiva do Programa Curricular permite adaptar o mesmo às especificidades dos alunos e a circunstâncias diversificadas. À questão “em que medida

*sentem ter autonomia/flexibilidade na gestão seletiva dos programas curriculares?*” (Anexo E, Gráfico a), a opção com mais respostas situa-se, a meio da escala, entre nada e muito. Entre os restantes professores, cerca de metade respondem ter autonomia e muita autonomia (33%) e, sensivelmente, outra metade (32,3%), sente ter pouca ou nenhuma. Nas respostas à questão sobre se o modelo de educação é motivador para a generalidade dos alunos (Anexo E, Gráfico b), sobressai a opção 2 - não é motivador, com mais respostas (42%). Apenas dois professores respondem que é muito motivador e 48 são da opinião contrária – nada motivador.

O que acham os docentes sobre a eficácia do atual modelo no contributo para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do aluno, encontra-se nas respostas dadas às questões, avaliadas entre muito e nada, sobre a contribuição do modelo nos seguintes aspetos: no desenvolvimento de saberes/conhecimento; contribuição para cada aluno desenvolver o potencial que há em si; no desenvolvimento/consolidação de atitudes cívicas e morais; na motivação da aprendizagem ao longo da vida; na responsabilização dos alunos; na formação de pessoas conscientes autónomas e responsáveis; na reflexão e questionamento (Anexo F, Gráficos c, d, e, f, g, h, i). Para todas estas questões o padrão de respostas é semelhante. Em quase todas, a posição a meia escala (3 pontos) é a que apresenta maior expressividade, seguida da posição 2 (quase nada). E excetuam-se duas questões, nas quais a posição 2 (quase nada) é a que reúne mais respostas: na questão g), sobre a contribuição para a responsabilização dos alunos, à qual mais de metade dos professores responderam nas posições 2 e 1, respetivamente - “quase nada” (44%) e “nada” (16%) e também na questão i), sobre a contribuição para a reflexão e o questionamento, à qual 40,7% consideram “quase nada”, e 10,9% “nada”. Em todos os itens, as respostas claramente afirmativas (4 e 5 pontos) são pouco significativas e são raros os docentes que consideram “muita” a eficácia na contribuição para o desenvolvimento no aluno, seja o que for em questão. Mesmo assim, a eficácia em termos de contribuição para o desenvolvimento de saberes/conhecimento do aluno corresponde à questão com maior percentagem de respostas afirmativas – 16,6%, mas também nesta, apenas dois professores consideram “muito” este contributo. De qualquer modo, um pequeno indício do que é do censo comum, de que este modelo sobrevaloriza a transmissão de conhecimento. Esta ideia evidencia-se na questão seguinte, à qual, solicitados a responder entre “discordo completamente” e “concordo plenamente” à afirmação: *“Este modelo de educação ensina mais a reproduzir do que a pensar”* (Anexo G, Gráfico j), mais de metade dos professores (53,9%) respondeu concordar e “concordar plenamente”; 33,4% respondem a “meia escala” e apenas 11,5% manifesta discordar da afirmação e 0,9% “discorda completamente”.

Na questão *“O modelo de educação contribui para a inserção dos alunos na vida prática (desenvolvimento de “ferramentas” para a vida)?”* (Anexo G, Gráfico k), numa escala

entre “nada” e “muito”, as respostas claramente afirmativas (4 e 5 pontos) têm fraca expressão - apenas 8,4% e as respostas claramente negativas (1 e 2 pontos) totalizam 44,8%. O maior número de respostas, à semelhança das questões anteriores, é atribuído à posição neutra, a “meia escala” (46,7%).

Na questão sobre a eficácia do atual modelo na promoção de uma “consciência local”, valorização das raízes, tradições e património local (Anexo G, Gráfico l), mais de metade dos professores (52,3%) considera que pouco ou nada promove, e 8,2% que sim e muito. Numa posição intermédia situam-se 38,3% dos docentes.

A única questão que revela equivalência entre os que concordam e discordam trata-se da referente à eficácia do modelo em termos de contribuição para uma consciência ambiental (Anexo G, Gráfico m). Com a maior expressão na posição intermédia – 43,6%, tem por um lado, 28,2%, professores que respondem que sim e muito, e outros tantos 28,2% que respondem quase nada e nada.

As angústias, receios e incertezas, o saber que não está bem mas não saber ao certo o que mudar, fazem parte do quotidiano de uma grande parte destes profissionais que à afirmação, “*Sabe ou então não sabe bem o que mudar mas o modelo de educação em que se encontra não está bem*” (Anexo H, Gráfico n) respondeu afirmativamente, com 56,6% dos professores a concordar ou concordar plenamente com esta afirmação e apenas 8,4% a discordar ou discordar completamente. 34,9% das respostas situaram-se meio da escala.

### **3. Aspetos do Currículo e Pedagogia (Aprendizagem)**

Neste ponto, no global, é colocada em evidência a perspetiva dos professores no respeitante a aspetos do currículo e pedagogia, com foco na aprendizagem dos alunos. Pretende-se, então, conhecer como se manifestam, de um modo geral, os alunos em termos de atitudes/comportamentos perante o currículo e a pedagogia em prática.

Na análise ao gráfico correspondente à frase “*Alunos tendem a desligar os saberes académicos da realidade*” (Anexo H, Gráfico a), constata-se que mais de metade dos professores são desta opinião – 39% concorda e 14,9% concorda plenamente. São 34% os que respondem a meio da escala; 11,1% discordam e 0,96% discordam completamente. Esta posição realça a “falta de sentido” que não é senão a falta de “sentir”, de uma grande parte dos alunos em relação aos conteúdos lecionados. Como se a realidade dos livros não correspondesse à realidade da vida.

Como poderão então estar atentos e motivados face ao que não é “sentido”? As questões que se seguem confirmam as opiniões anteriormente manifestadas.

As afirmações “*Há alunos que permanecem de “olhar perdido” durante a aula*” e “*Há alunos que estão na aula desmotivados*” (Anexo H, Gráfico c), apresentam semelhante

padrão de resposta, em coerência com o manifestado anteriormente. Uma grande percentagem dos docentes opina afirmativamente, sobretudo na questão referente à desmotivação dos alunos durante a aula, em que uma clara maioria dos professores (62,7%) responde “frequentemente” e “muito frequentemente”. Apenas 11,1% respondem “não” ou “nunca”.

A questão da disciplina e dos problemas de comportamento são, também, o reflexo das dinâmicas que se desenvolvem, sobretudo em sala de aula, e que têm por base as práticas pedagógicas inerentes ao modelo tradicional de ensino com base num currículo também propício, já que os alunos permanecem muitas horas dentro de uma sala de aula a “processar” conhecimento. A análise aos resultados nas questões que se referem a este assunto destacam-se, em todo o questionário, pela consensualidade da opinião geral dos professores: os problemas comportamentais são mais frequentes e mais graves. À questão sobre a frequência dos problemas comportamentais nos últimos anos (Anexo I, Gráfico e), 77,1% dos professores assinalou serem mais frequentes, com 4 e 5 pontos e, entre estes, mais de metade optou pela opção de 5 pontos (52,8%), evidenciando claramente a sua posição. 18,6% consideram estar na mesma e 4,3% serem menos frequentes. Um pouco menos expressiva mas com idêntico padrão de respostas é apresentada pela questão que se refere à gravidade desses problemas: 69,6% dos professores consideram mais graves, com 4 e 5 pontos, correspondendo a maioria (40,5%) à opção de 5 pontos. Apenas 5,8% tem opinião contrária (1 e 2 pontos), e 24,6% consideram estar na mesma (Anexo I, Gráfico f). Numa dinâmica que se caracteriza pela frequência evidenciada de problemas de comportamento inter-relacionados com a falta de motivação acima descrita, não será de estranhar que uma parte considerável dos professores despenda parte significativa da aula na resolução de tais problemas. Neste contexto, perante a afirmação “*Em geral, parte significativa da aula consiste em manter a ordem e disciplina*” (Anexo H, Gráfico d), uma grande parte das respostas vai para as opções “*concordo*” e “*concordo plenamente*” com 45,5%; a opção a meio da escala (3 pontos) destaca-se com 28,7%, e “*discordam*” e “*discordam completamente*” com esta afirmação 25,8% dos professores. Tema debatido e exaustivamente abordado, a indisciplina e as dificuldades por que passam os professores na gestão de problemas comportamentais em sala de aula, na parte do questionário referente sentimentos e emoções – ponto IV, foi inserida a questão “*Nas suas aulas sentem angustia perante a dificuldade de lidar com a indisciplina dos alunos?*” (Anexo K, Gráfico f). A maior concentração de respostas (30,8%) situa-se a meio da escala (3 pontos), numa posição “nem sim nem não”, mas uma parte significativa manifesta que sim e frequentemente – 28,4%. Mesmo assim, respondem que pouco e raramente 40,7% dos docentes.

Um modelo de escola que exige o mesmo de todos os alunos, independentemente da sua individualidade, e metaforizando, que ensina peixes a subir árvores e borboletas a

nadar, depara-se com os “fora da norma”, os “rotulados” alunos especiais que parecem ter vindo a aumentar na proporção do esgotamento do modelo educativo em que se encontram. O proliferar destes alunos com o estatuto de NEE (alunos com Necessidades Educativas Especiais) que engloba também uma panóplia de alunos, com dificuldades de aprendizagem, com hiperatividade, com défice de atenção,... e de muitos outros que só não têm este “rótulo formal”, motivou a questão: “*Considerando estes últimos anos de ensino diria que há mais ou menos Alunos com Necessidades Educativas Especiais ou alunos com défice de atenção, hiperativos,...?*” (Anexo I, Gráfico g). A maior concentração de respostas (40,5%) encontra-se na opção de 5 pontos: nos últimos anos há muitos mais. Acrescentando a estas os que respondem “mais” (4 pontos), temos um total de 76,6% dos professores a confirmar que esta é uma realidade. Apenas 2,7% afirma haver menos e nenhum professor opinou “*muito menos*”.

A afirmação “*As políticas educativas adequam-se à atual realidade*” (Anexo J, Gráfico d), é contrária à opinião de uma grande parte dos professores, considerando que 59,2% discordam com esta afirmação, 24% dos quais, completamente e somente 7,7% concorda e concorda plenamente.

António Firmino da Costa afirma “*Na vida de cada um, o que se aprendeu ontem já não chega para hoje, e o que se aprende hoje não vai certamente chegar para amanhã ...*” Longe vão os tempos em que pouco mais bastava do que a formação inicial, que perdeu peso relativo quando comparada com a educação permanente e “alargada”. Numa sociedade que tanto “oferece” quanto “requere”, as aprendizagens requerem-se ao longo da vida e transversais, “life long” e “life wide”. Assiste-se ao que A. Costa (2003) chama de uma “*Revolução Copernicana*” em que o centro de gravidade passa dos diplomas para o saber em uso efetivo. A educação tem um poder de abrangência como nenhuma outra instituição humana e o poder de influenciar, de *educare* no verdadeiro sentido da palavra latina que significa “conduzir para fora”, de conduzir pessoas para o mundo; de as preparar para viver em sociedade. Urge adotar modelos de ensino cujas dinâmicas sejam capazes de criar hábitos e uma “cultura” pautada pela sustentabilidade. A sustentabilidade no sentido em que permite o desenvolvimento de aprendizagens significativas, “sentidas”, e de criar necessidades de continuar a aprender. Einstein disse: “*Educação é o que permanece depois de se esquecer o que se aprendeu na escola*”.

E então coloca-se a questão: até que ponto este modelo de educação contribui para que os alunos desenvolvam a motivação para continuar a aprender ao longo da vida? No questionário, a afirmação “*A maioria dos alunos aspira quando terminar o seu percurso académico a “livrar-se dos estudos*” (Anexo I, Gráfico h), tem uma clara concordância dos professores já que obteve o maior numero de respostas na opção 4 (34,7%), que

juntamente com as da opção 5 “*concordo plenamente*” (16,1 %), corresponde a cerca de metade dos professores (51%). Apenas 16,9% manifestam “*discordar*” e “*discordar plenamente*” (opções de 1 e 2 pontos). Em posição tendencialmente neutra (3 pontos), encontram-se 32,3% dos docentes.

No que concerne à avaliação em prática pelos professores, considerada de grande importância a avaliação qualitativa, em vários momentos, mais “respeitadora” da individualidade dos alunos, apenas 4,3% dos professores afirma não e nunca.

#### **4. Sentimentos e Emoções**

A alegria, a satisfação, a tristeza, o medo, a compaixão, o orgulho, a tensão, bem estar, mal estar, as reações a estímulos a que estamos sujeitos – emoções, geradoras de sentimentos, do modo como percebemos, segundo António Damásio

Determinantes do desempenho dos professores é o modo como sentem a sua profissão. António Damásio afirma, “*nossa vida e a nossa organização social são um reflexo extraordinariamente importante da nossa organização básica afetiva*”

<http://www.fronteiras.com/entrevistas/emocao-ou-sentimento-mental-ou-comportamental-antonio-damasio-explica-a-organizacao-afetiva-humana>. As emoções desencadeadas por estímulos a que estamos sujeitos conduzem ao desenvolvimento de sentimentos que “transportamos”, “moldam” a percepção, e influenciam as nossas práticas. Satisfação, ânimo, angústia, autoridade, reconhecimento, foram selecionadas como indicadores relevantes na prática docente.

Solicitados a indicar, entre *muita* e *nenhuma*, o nível de satisfação com a sua prática (Anexo J, Gráfico a), grande parte dos professores responderam de forma positiva: 49,4% (com 4 e 5 pontos). A meio da escala encontram-se 37,6%, e não sentem satisfação 13% destes profissionais. O nível de autoridade que sentem na prática docente (Anexo J, Gráfico b), apresenta idêntico padrão de distribuição das respostas à questão anterior: grande parte claramente afirmativos – 55% com 4 e 5 pontos; 31,5% em posição neutra e 12,8% entre não e nenhuma. Opinião claramente diferente manifestam relativamente ao reconhecimento da sua profissão (Anexo J, Gráfico c): uma grande parte dos professores não se sente reconhecida pela sociedade - 41,9%. Em posição neutra estão 38,6% e 19,2% sente reconhecimento. A questão “*Sente ânimo ou desânimo com a sua profissão*” (Anexo K, Gráfico e), divide quase equitativamente as opiniões: se por um lado há os que sentem ânimo e muito ânimo, por outro, há os que se sentem sem ânimo e total desânimo. A opção com mais respostas, é a do meio da escala com 37,3%, que divide, de um lado, 31,1% de desanimados e do outro, 31,5% de professores que sentem ânimo.

Que percepção têm os professores sobre o modo como os alunos sentem esta escola, de um modo geral?... Gostam? Sentem satisfação em aprender? Estes indicadores foram traduzidos/avaliados por duas questões cujos resultados apresentam semelhante padrão de respostas (Anexo K, Gráficos g, h). Em ambas surge, acentuadamente destacada, a posição central (3 pontos) que evidencia a tendência para a neutralidade, sobretudo quando solicitados a emitirem opinião à afirmação “*Alunos manifestam satisfação e prazer em aprender*” (Gráfico g), em que cerca de metade (51,8%) dos professores opta pela posição neutra. Nos extremos, “nunca” e “sempre”, poucos respondem (1,4% e 2%, respetivamente), fazendo salientar a falta de clareza de opinião. Dos restantes, 27,4% afirmam que sim e 17,3% afirmam que não. Na questão “*Diria que a maioria dos alunos gosta ou não gosta da escola*” (gráfico h), 43,6% dos professores concentra-se a “meia escala” (3 pontos); também nos extremos poucos são os que respondem que os alunos, “*não gostam nada*” ou que “*gostam muito*” (5,1% e 1,4%, respetivamente). Entre os restantes, 26,5% acha que não gostam e 29,8% acha que gostam. A clara divisão de opiniões a par do destaque apresentado pela posição intermédia, neutra, “tipo sim e não”, demonstra uma falta de consenso que poderá indicar a dificuldade de colocar-se na perspetiva dos alunos nesta questão, a falta de certezas, ou isso mesmo, nem muito nem pouco.

Finalmente, a questão: “*Considerando a sua experiência, se tivesse de decidir no momento atual a carreira da sua vida escolheria ser professor?*” (Anexo L, Gráfico i) apresenta um padrão de respostas diferente de todas as anteriores. Uma clara diversidade de opinião, traduzida numa distribuição das respostas por todas as opções, desde “*definitivamente não*” a “*definitivamente sim*”, demonstrando a multiplicidade que caracteriza a população em estudo. Há 25,3% dos professores que *definitivamente não* voltariam a escolher esta profissão; 21,4% que simplesmente não (posição 2 pontos); 19,8% neutros (posição 3 pontos); 16,4% que sim (4 pontos); e na dianteira de todas as opiniões os que afirmam *definitivamente sim* (5 pontos), com 25,3 %.

A *massificação do ensino* teve duas faces: se por um lado abriu as portas da Escola a um diversificado vasto mundo de alunos, por outro, permitiu a entrada a indivíduos pretendentes às profissões mais diversas a “vestir o papel” de professor; uma *massificação do professorado* que por forma a dar resposta às urgentes necessidades da Escola, constituiu a válvula de escape do mercado laboral e também um fator de degradação. Há professores que gostariam de estar a fazer outra coisa qualquer. Há, no entanto, muitos que se revêm neste “papel”, que encontram nesta profissão suprema, fonte de motivação e de realização profissional. E apesar das inúmeras adversidades, nomeadamente, o desajustamento do atual modelo à realidade, as políticas educativas, questões económicas

e sociais... e o desânimo –esta considerável “fatia” do corpo docente, na qual me revejo, “abraça a educação” e mantenha a certeza que voltaria a escolher esta profissão.

## 5. CONCLUSÃO

Destacam-se, pela clara evidência, os seguintes resultados:

Há tendência para envelhecimento da classe docente, predominantemente feminina. O modelo de educação em prática nas nossas escolas não está bem e as políticas educativas não se adequam à atual realidade. A grande maioria dos professores considera haver excesso de burocracia que não contribui para a eficácia do processo de ensino|aprendizagem. As salas, geralmente organizadas por filas de carteiras, com aulas de 90 minutos, excessivamente longas, e raramente ao ar livre, apesar da maioria das escolas até facilitar a saída dos espaços escolares em tempo letivo. Num modelo educativo que ensina mais a reproduzir do que a pensar, os alunos tendem a “desligar” os saberes académicos da realidade e uma grande parte não encontra motivação; muito frequentemente permanecem de “olhar perdido” durante a aula e aspiram “livrar-se” dos estudos assim que terminarem o seu percurso académico. O modelo pouco contribui para o desenvolvimento|consolidação de atitudes cívicas e morais, para a reflexão ou questionamento; para o desenvolvimento do potencial em cada aluno e de “ferramentas” para a vida.

Os problemas de indisciplina têm vindo a aumentar e a tornar-se mais graves nos últimos anos e os alunos mal são responsabilizados pelos seus atos, num sistema que, na prática, pouco contribui para o desenvolvimento|consolidação de atitudes cívicas e morais, para a formação de pessoas conscientes e responsáveis ou para a reflexão e o questionamento. Proliferam os alunos “rotulados” de NEE, hiperativos, apáticos,... Mesmo assim, uma parte considerável dos professores sente satisfação com a sua profissão e, considerando a sua experiência profissional, se tivesse de decidir, no momento atual, a carreira da sua vida, escolheria, definitivamente, ser professor. \*As questões que reportam os professores a colocar-se no lugar dos alunos e manifestar o que os mesmos sentem sobre a escola, são as que apresentam maior concentração de respostas em situação neutra, e as que mais dividem opiniões dos professores, com cerca de metade a achar que os alunos gostam da escola e sentem satisfação nas aprendizagens, e a outra metade, o inverso.

## CAPÍTULO V – MODELOS EDUCATIVOS INOVADORES

*“Imagine uma escola que ensina não apenas a língua a crianças e adolescentes, mas também o debate de ideias, a capacidade de se colocar no lugar do outro e de pensar antes de reagir para desenvolver relações saudáveis. Uma escola que não ensina apenas a matemática numérica, mas também a matemática da emoção, onde dividir é aumentar, e também ensina a resiliência: a capacidade de trabalhar perdas e frustrações. Continue a imaginar uma escola que ensina a gerir pensamentos e a proteger a emoção para prevenir distúrbios psíquicos. Pense ainda numa escola onde educar é formar pensadores criativos, ousados, altruístas e tolerantes, e não repetidores de informações. (...) uma escola que ensine essas funções mais complexas da inteligência...”*

Extraído de: “ANSIEDADE, Como enfrentar o mal do século”

Augusto Curry, 2013

Na rota das aprendizagens sustentáveis encontrei escolas com modelos alternativos. Pequenos grandes mundos no Mundo, tão diversos quanto as raízes dos seus contextos, físicos, sociais, culturais... Autênticos. Holísticos. Inovadores.

*“... escolas que ensinam essas funções mais complexas da inteligência...”*

### 1. ESCOLA DA PONTE - Portugal

*“Uma escola onde os alunos aprendem e onde são felizes”*

José Pacheco

Falar da Escola da Ponte é falar de José Pacheco, o educador visionário e mentor do projeto educativo que *“faz a ponte”* há 40 anos. Mestre em Educação da Criança pela Universidade do Porto, fez parte do Conselho Nacional de Educação e ganhou prémios pelo projeto que coordenou nesta Escola. Atualmente, no Brasil, é responsável por mais de 100 projetos para um novo modelo de educação naquele país..

Fundada em 1976, a Escola da Ponte tem inspiração nas ideias pedagógicas de Paulo Freire e de Célestin Freinet, pedagogo francês, a quem chamaram *“mestre do trabalho e do bom senso”*, historicamente, um dos educadores que, na primeira metade do século XX, se manifestaram contra o ensino tradicional, centrado no professor, com a proposta de um modelo inovador, defendido pela corrente da Escola Nova, de uma educação ativa centrada no aluno.

*“Porque é que damos aula tão bem dada e há alunos que não aprendem?”* foi a questão, tantas vezes colocada por José Pacheco, e que o motivou, após 7 anos de ensino na escola dita “normal”, a procurar a mudança. Ao *Observador online*, em 10 de abril de 2016, entrevistado por Marlene Carriço, afirma sobre si próprio, que se via “... incompetente e antiético. Incompetente porque não conseguia ensinar todas as crianças e muitas reprovavam, e antiético porque reconhecia que não ensinava todos e continuava a trabalhar do mesmo modo.” Para si, “Aulas no século XXI são um escândalo”. Na mesma entrevista, exemplificando, expõe a sua perspetiva: *“Vou perguntar-lhe e assim pergunto a muita gente: sabe fazer a raiz quadrada? Já não se lembra! Sabe qual a fórmula para calcular o volume da esfera? Não, pois não? Eu posso continuar a perguntar-lhe coisas do ensino básico e você não sabe. E agora pergunto: não teve aulas sobre isso? Aprendeu? Não. Numa aula não se aprende nada. Aprende-se no contexto de projetos, com roteiros de pesquisa, com mediação pedagógica devidamente feita e com avaliação formativa contínua e sistemática, preferencialmente com portefólios digitais de avaliação. É isto.”*

A Ponte, que “era vista como uma escola onde os miúdos faziam o que queriam e não estudavam” segundo uma mãe, na reportagem do *DN online*, sobre a Escola da Ponte, em 21 de abril de 2015, é, atualmente, a “menina dos olhos” da escola pública portuguesa. Na mesma reportagem, da autoria de Ana Bela Ferreira, intitulada, “Esta é a escola que os ingleses copiaram”, pode ler-se: *“Alunos e professores já estão habituados às excursões que se deslocam de vários países para ver in loco a Escola Básica da Ponte a funcionar. Finlandeses, brasileiros, italianos, holandeses ou ingleses, são muitos os grupos ligados à Educação que procuram alternativas aos modelos dos seus países e vêm à Vila das Aves, concelho de Santo Tirso, conhecer a escola pública fundada em 1976 com base no Movimento Escola Moderna e que é tida como um exemplo de sucesso.”*

A Ponte é marcada pela ausência de problemas disciplinares e de abandono escolar. Avaliada todos os anos pelo Ministério da Educação que destaca a excelência académica e a inclusão social. Disponível *online*, o relatório de Avaliação Externa do Ministério, Inspeção-Geral da Educação e Ciência, de 2013, finaliza assim: *“Em conclusão, a ação da Escola tem produzido um impacto consistente e acima dos valores esperados na melhoria das aprendizagens e dos resultados dos alunos e nos respetivos percursos escolares. Os pontos fortes predominam na totalidade dos campos em análise, em resultado de práticas organizacionais generalizadas e eficazes o que justifica a atribuição da classificação de MUITO BOM no domínio Liderança e Gestão.”*

O modelo educativo:

*“É uma escola com Contrato de Autonomia...” que “...valida um modelo organizacional de escola pública não convencional, devidamente articulado com o projeto educativo e regulamento interno”, refere o Relatório de Avaliação Externa supracitado.*

A gestão da escola, segundo José Pacheco, no programa da TV Paulo Freire, em maio 2014, “Especial José Pacheco – Escola da Ponte”, *“é muito estruturada e caracteriza-se por uma gestão horizontal, um conselho em que a decisão é sempre consensual, não há maiorias ali, se tu discordas de mim, eu tenho de tentar entender porque é que tu discordas de mim, e ao tentar essa aproximação, ao aceitar que tens direito de pensar diferente, eu aprendo”.*

É um escola marcada pela diversidade e integração. Reúne um diversificado público de alunos provenientes de diferentes classes sociais assim como crianças e adolescentes portadores de deficiência.

Os princípios fundadores estão clara e objetivamente expressos no Projeto educativo. *Online* (<http://www.escoladaponte.pt/site/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf>).

Autonomia, solidariedade, responsabilidade e democraticidade são os valores matriciais que inspiram e orientam o projeto e são refletidos nas práticas organizacionais e relacionais da escola cujo processo educativo se destaca pelo carácter holístico da educação, da formação do ser humano num todo. O trabalho desenvolvido tem o aluno no centro ajudando-o a alicerçar o seu próprio projeto de vida, de modo que aprenda a ser, a estar, a conhecer, a agir. No Projeto Educativo pode ler-se, *“A intencionalidade educativa que serve de referencial ao projeto Fazer a Ponte orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autónomos, responsáveis e solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades do ser humano.”* Na visão de José Pacheco, a escola são as pessoas e as pessoas são os seus valores e só terá sentido uma educação, como afirma, *“não só a nível cognitivo mas também no domínio atitudinal, sócio moral, ético, estético, emocional, espiritual”.*

A autonomia é subjacente em todos os processos da escola de modo que todos os intervenientes, pais, alunos, professores e funcionários, têm voz ativa em assembleias onde, periodicamente, são discutidos assuntos, como regras coletivas, normas ou outras temáticas.

A forte interveniência dos pais no processo educativo é uma realidade e está explícita no Projeto Educativo: *“A Escola reconhece aos pais o direito indeclinável de escolha do projeto educativo que considerem mais apropriado à formação dos seus filhos e, simultaneamente arroga-se o direito de propor à sociedade e aos pais interessados o projeto educativo que julgue mais adequado à formação integral dos seus alunos.”*

Pacheco fala em “*seres humanos e não ser humano*”. Não se ensina para o coletivo mas na individualidade. E defende que *educare (tirar de dentro)*, no verdadeiro sentido da palavra, é possível. Cada ser humano, *único e irrepitível*, deve desenvolver (*tirar de dentro*) o que tem habilidade para desenvolver.

O currículo traduz a intencionalidade. O Projeto Educativo explicita, “*Considera-se como currículo o conjunto de atitudes e competências que ao longo do seu percurso escolar, e de acordo com as suas potencialidades, os alunos deverão adquirir e desenvolver*” (...) “*Como cada ser humano é único e irrepitível, a experiência de escolarização e o trajeto de desenvolvimento de cada aluno são também únicas e irrepitíveis*”. E salienta: “*Prestar atenção ao aluno tal qual ele é; reconhecê-lo no que o torna único e irrepitível, recebendo-o na sua complexidade; tentar descobrir e valorizar a cultura de que é portador; ajuda-lo a descobrir-se e a ser ele próprio em equilibrada interação com os outros – são atitudes fundadoras do ato educativo e as únicas verdadeiramente indutoras da necessidade e do desejo de aprendizagem*”. Com razão, o Professor afirma: “*ela vive de um modo que quem entra naquela escola não consegue parar de aprender*”. Aprendizagens sustentáveis.

A prática pedagógica - ensino e aprendizagem:

A nível de organização pedagógica, os alunos encontram-se distribuídos por três núcleos distintos: *iniciação, consolidação e aprofundamento*, sendo que, na iniciação os alunos são mais acompanhados, tutorados com maior frequência, que vai diminuindo até ao *núcleo de aprofundamento*, quando os alunos são bastante autónomos. De forma idêntica vai aumentando o nível de participação e gestão do seu currículo ou de atividades coletivas.

Na individualidade, cada educando tem um currículo a cumprir e tem a possibilidade de escolher o caminho a percorrer, sendo a gestão da sua responsabilidade. Então, o aluno faz uma apropriação do currículo, a seu modo - *currículo subjetivo* - que é tutelada e avaliada pelos professores, os *orientadores educativos*. Mas o referencial das aprendizagens, é o *currículo objetivo*, fundado no currículo nacional, de carácter disciplinar e organizado e articulado em 6 dimensões fundamentais: linguística; lógico-matemática; naturalista; identitária e artística; pessoal e social. Assim sendo, salas de aula, divisão por anos, turmas, horários organizados por disciplinas, deixam de fazer sentido. Os professores não dão aulas e dada a natureza e complexidade das funções que aqui desempenham são designados *orientadores educativos*. O Projeto Educativo, esclarece: “*O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência (...) numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado.*” (...) “*O orientador educativo é, essencialmente,*

*um promotor de educação (...) a coorientar o percurso educativo de cada aluno e a apoiar os seus processos de aprendizagem.”*

No processo em que o aluno é o protagonista da aprendizagem, a metodologia utilizada é do trabalho de projeto, partindo de necessidades/desejos do aluno, como forma de garantir aprendizagens significativas. Segundo Pacheco, na já referida entrevista ao *Observador online*, “*A aprendizagem tem de partir de necessidades, desejos, sonhos, algo que eu sinto que a comunidade precisa. É a partir dessa necessidade, com a introdução de projetos de pesquisa e roteiros de estudo, que as coisas acontecem*” e leva, segundo diz, a que os alunos aprendam rápido. Há, no entanto, objetivos que é impossível incluir nos projetos que partem das necessidades dos alunos e uma vez que o estudante deve aprender todos os conteúdos do Programa, são feitos projetos paralelos, alternativos, que permitam concretizar esses objetivos.

A organização do espaço e do trabalho refletem dinâmicas inerentes à aprendizagem com esta metodologia. Em espaços abertos, os alunos trabalham em mesas comunitárias, independentemente das idades, ajudam-se uns aos outros, e a música ambiente funciona como “regulador do barulho”; se a deixam de ouvir é porque estão a falar demasiado alto. A organização do trabalho, em equipa, que age como um todo e requiere de cada um a sua parte, em que o aluno gere o seu tempo, o seu espaço, os seus recursos. O papel dos orientadores educativos, é precisamente, orientar: estão permanentemente à disposição dos alunos; têm um importante papel no ensino da construção dos projetos; ensinam a pesquisar, a criar guiões, a saber selecionar a informação, a saber analisar e criticar, a saber sintetizar, a comparar, a avaliar a informação. Segue-se a transformação da informação recolhida em conhecimento. E finalmente, tudo está estruturado para que esse conhecimento passe a ação, em projetos concretos de transformação social e pessoal. E assim acontecem a criação de competências básicas numa dinâmica que implica um conhecimento que se vai aprofundando de si próprio, e um relacionamento solidário com os outros.

A avaliação, com base numa relação de compromisso, e citando o explícito no Projeto Educativo, “*os alunos e orientadores educativos deverão contratualizar as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho em planos de periodicidade conveniente, assim como ser corresponsáveis pela avaliação do trabalho realizado*”. Sem testes.

“*Nesses projetos, não há “alunos que não conseguem atingir metas*”, afirma Pacheco ao *Observador*.

Uma educação “*não para a cidadania, mas na cidadania*”, refere Pacheco.

## 2. COLEGIO PUKLLASUNCHIS DEL CUSCO

*“Somos las piezas de un rompecabezas. Somos únicos y parte de un todo. Somos una mezcla de armonías en una sinfonía”*

Colegio Pukllasunchis – Cartaz na sala de arte

Pukllasunchis, significa “brinquemos” em Quechua, língua indígena inca. O Colegio, situado em Cusco, a capital do império Inca, é fortemente inspirado na sabedoria desta civilização. Este é um dos projetos da Asociación Pukllasunchis, instituição educativa civil sem fins lucrativos, nascida em 1981, com objetivo de contribuir para uma melhoria da educação na cidade e no país. Primeiramente, a sua orientação era para a organização e implementação de centros de educação *inicial* nos sectores populares de Cusco e desenvolvimento de atividades de investigação sobre a qualidade educativa e o desenvolvimento da criança. A publicação, *Colegio Pukllasunchis – Una experiencia intercultural en la ciudad* (2009) , refere: *“Isto levou-nos desde logo a considerarmos a necessidade de criar inovações educativas a nível de abordagens, metodologias, conteúdos, e outros, a partir duma experiência prática e concreta”* (pp13). O trabalho desenvolvido pela Associação Pukllasunchis e a experiência acumulada, valeu-lhes a incumbência pelo Ministério da Educação Peruano de dar formação a todos os professores da escola pública, de toda a província de Cusco, entre 1995 e 2001. O colégio tem sido publicamente reconhecido, nacional e internacionalmente, pelo seu desempenho, durante estes anos, sobretudo nas vertentes, do ambiente, da sustentabilidade e interculturalidade. Destaco o projeto de rádio para crianças andinas, que desenvolvem desde 2003, com uma grande audiência, marcado por uma importante vertente de difusão cultural, como pode ler-se, no sítio da Associação (<http://www.pukllasunchis.org/radio/>), *“tenemos como objetivo que los niños y niñas andinos que participan del proyecto, sean actores creativos de su sociedad, siendo protagonistas del medio de comunicación radial para promover conocimientos y lógicas culturales como derecho de su identidad personal y cultural”*. Este projeto trouxe-lhes importantes reconhecimentos entre os quais o da UNESCO.

A funcionar desde 2015, o Instituto Superior Pedagógico Pukllasunchis, é um projeto de formação de professores que oferece formação pedagógica intercultural e inclusiva para a região de Cusco, para professores de *Inicial e primaria*, com especialidade em *Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Em conversa com a diretora, Cecilia Eguiluz, este projeto permite formar professores no modelo alternativo em que acreditam, ao mesmo tempo que contribuem para a sua difusão. Sobre os critérios de ingresso, achei curioso o facto de valorizarem os candidatos que têm por hábito viajar, e os que não foram bons alunos; ela própria também não o fora, confessou.

O carácter de inclusão e da valorização das raízes, da cultura local, sobressaem nas ações que se têm desenvolvido, ao longo dos anos pela Associação, que em 1988, cria o Jardim Infantil Pukllasunchis. O Jardim, constitui “os primórdios” do atual colégio, e começou com crianças provenientes das classes média e populares, de Cusco. Incentivados pelos pais que queriam manter a orientação pedagógica oferecida pelo colégio, a partir de 1990, aumentaram um grau por ano. Atualmente, o Colegio destina-se a todos os graus de ensino, desde a inicial (4-5 anos), até ao 5º da secundária.

A minha experiência:

Inicialmente instalado no centro da cidade, o colégio foi crescendo a cada ano, e desde 2001 encontra-se na sua atual localização, nos arredores de Cusco. Aqui vivi a “experiência Pukllasunchis” em agosto de 2015, a qual, desde o primeiro momento, deixou transparecer uma educação integral e inclusiva, com ligação à natureza, às raízes culturais e em liberdade com responsabilidade. Privilegiadamente, o colégio ocupa uma vasta área, no vale do rio T'ikapata, no meio de um bosque marcado pela biodiversidade. À chegada, avista-se a pequena clareira que “alberga” o parque infantil em terra batida e relva, construído artesanalmente, em madeira e cordas, coberta de palha (Anexo M). Os edifícios que constituem o estabelecimento, construídos com base em materiais locais, de volumetria discreta, integrados na cultura e na paisagem, estendem-se, longitudinalmente, pela margem do rio acima, terminando, em campos agrícolas, espaços de criação de animais, e uma grande estufa, utilizados como importantes recursos, nomeadamente, na prática da área, “*El Huerto*” e a oficina “*Plantas Medicinales*” (Anexo M). Aqui e ali encontram-se elementos alusivos às raízes culturais andinas, de que são exemplos: o “moray” (Anexo M), mini anfiteatro ao ar livre, réplica da ruína arqueológica inca, utilizado para fins diversos, tais como aulas, palestras, discussões, etc.; no ensino de técnicas ancestrais de cultivo utilizadas em *el huerto* e no respeito pelo calendário lunar para a sementeira; a estrutura do tecto da biblioteca, em paus amarrados com couro de lama, à semelhança das ancestrais técnicas dos incas; o bar comum a professores e alunos, tem à venda alimentos locais, entre os quais, os tradicionais *tamales*; por todo o lado encontra-se sinalização e indicações em Quechua, língua indígena, anteriormente desprezada e considerada, depreciativamente, “de campesinos”, que o colégio fez questão de revitalizar. Também nas variadas manifestações culturais, na pintura, na música, na gastronomia, na realização de rituais, nas danças tradicionais... Nalgumas aulas a que assisti, a presença da cultura local também se fez sentir. Participei numa aula de Arte – música, onde se aprendiam canções andinas e se tocavam instrumentos tradicionais (Anexo N). Num *taller de Telar* (oficina de tecelagem), jovens aprendiam a tecer com técnicas artesanais, mas no lugar do professor, ensinava uma

autóctone, que identifiquei pelo (aqui usual) traje típico. Cecília Eguiluz, diz “*é ela quem sabe destas técnicas ancestrais*”.

De idêntico modo, sobressai a componente ambiental, a grande ligação à natureza, inerente ao próprio contexto em que se insere o colégio que os alunos exploram “*a seu belo prazer*”: correm pelo bosque, brincam, trepam árvores, baloiçam-se em lianas, ou simplesmente passeiam e desfrutam; com frequência, encontram-se nos recreios pequenos grupos de crianças e jovens, conversando/lanchando, sentados por ali e por acolá, onde quer que seja, no meio da erva, num tronco, num pedregulho,... momentaneamente transformado num apetecível “spot”. (Anexo M). Do ponto de vista recreativo e pedagógico, a natureza é um recurso inestimável. A par do bem estar que *oferece*, é explorada, na sustentabilidade, com múltiplos fins. Em aulas ao ar livre, exploram o desenvolvimento de variadas competências, como é o caso de uma aula a que assisti, do 1º ano da primária, em que o objetivo consistia em encontrar a melhor estratégia para fazer deslocar, numa vereda, um enorme e pesado tronco (Anexo M). No estudo da flora e da fauna, alunos encontram um privilegiado “campo experimental”. Por todo o lado encontram-se plantas devidamente identificadas. Faz parte do horário dos alunos desde a *Inicial* ao *1º ano da secundaria*, aprenderem a prática da agricultura em *El Huerto*. ou, no caso dos níveis mais avançados, na oficina *Plantas Medicinales*, onde cultivam algumas plantas com propriedades curativas e cosméticas, com as quais elaboram pomadas, óleos, champôs, sabões, que são posteriormente vendidos numa loja em Cusco. A *biodiversidade* também inclui a criação de animais, que em qualquer momento se pode visitar - patos, galinhas, codornizes, coelhos, lamas, alpacas e *cuyes*, espécie de porquinhos da Índia, a mascote, que nestas paragens é considerado um “petisco” da cozinha tradicional. Ainda, trutas e os suches de rio – espécie em vias de extinção. Quando necessário, são também utilizados os recursos que a natureza oferece. Numa das aulas de Artes, a que, aleatoriamente, resolvi assistir, coincidi com o momento em que professor e alunos se preparavam para deslocar-se ao ribeiro recolher canas, o material necessário para os cometas que estavam a construir (Anexo M).

Em coerência com os propósitos das linhas orientadoras do projeto, viagens e acampamentos, que fazem parte das atividades desenvolvidas ao longo do ano, com o objetivo de promover atitudes e valores. A ligação à natureza, às raízes culturais; o conhecimento, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, alargamento de horizontes, os laços de amizade, entre tantas outras...

Sintetizando as minhas vivências no colégio, passo a transcrever extractos de uma conversa que gravei, durante uma aula de “*El Huerto*”, com um dos seus professores, Ramiro. Considero este testemunho, uma “amostra” reveladora dos princípios e valores subjacentes ao modelo educativo em prática no colégio, nomeadamente o carácter holístico

da educação, na qual os estudantes encontram a sua identidade e o seu propósito na vida através da sua ligação à comunidade, à natureza, aos valores humanitários.

*“Esta é a experiência do Colegio Pukllasunchis que recebe meninos e meninas de diferentes extractos sociais, pobres, medianos ou com muito dinheiro, de diferentes lugares, de Cusco, de comunidades “campesinas” e também de alguns países estrangeiros. (...) Na área que nós trabalhamos, Adrian e eu (...), trabalhamos em dois níveis: la chakra ou el huerto. O primeiro momento ou o primeiro nível é onde os meninos adquirem, envolvem-se, refletem, e muitos contactam com saberes ancestrais. Como é que os seus pais, os seus avós, os incas, adquiriram sabedoria? E essa sabedoria, com a globalização, com a ciência moderna, vai-se deixando no esquecimento, e vai se perdendo. O nosso colégio o que faz é reabilitar estes saberes, estes conhecimentos e as diferentes compreensões, sobre a água, a planta, a terra, sobre muitos temas. Então, por exemplo, hoje, com meninos da primária, do 2º ano, num primeiro momento, fizemos um ritual, um agradecimento com as folhas sagradas da coca. Os meninos tomaram nas suas mãos, voluntariamente, bom..., participaram todos..., mas nós somos abertos à diversidade... Outros podem não acreditar na coca, não importa; outros podem não acreditar na Pachamama, não importa. Mas o que queremos é que os alunos tenham uma sensibilidade à Pachamama, à Terra, ao planeta,... como queiram designar... Então o que queremos é que os nossos alunos tenham uma relação afetiva com a Terra, com a Pachamama. Então (...), neste primeiro momento ordenaram as suas folhas de coca e puseram sobre uma folha de papel de tal maneira que ali se centralizaram todos os agradecimentos de cada um dos meninos. (...) Um menino, em voz alta disse: “eu não vou agradecer à Pachamama mas vou assumir o meu compromisso de não a poluir”. Muito bonito. A nós também isso nos enche de orgulho porque é o que devem fazer, devem respeitar. Quando todas as crianças deixam os seus agradecimentos nesta folha de papel, passam a outro momento, à prática, à relação com a terra, com as plantas, com o processo de cultivo. (...) Desde inicial até ao 1º de secundária, todos os alunos vêm aqui, por grupos ou por graus.” Às quintas-feiras.*

O modelo educativo:

O cartaz pendurado numa das salas de Arte (Anexo N), é elucidativo do modelo de ensino/aprendizagem aqui colocado em prática. Traduzindo, diz o seguinte: *“Somos as peças de um “quebra-cabeças”; somos únicos e parte de um todo. Somos uma mistura de harmonias numa sinfonia”.*

O projeto educativo tem como base quatro eixos principais: **interculturalidade, meio ambiente, género, valores e atitudes**, os quais *“... constituem os pilares que sustentam o*

*nosso trabalho diário. São quatro grandes preocupações na construção de um ser humano íntegro, capaz de construir uma sociedade melhor” (Pukllasunchis, 2009: 25).*

A **interculturalidade**, é considerada o eixo que mais mobiliza a proposta educativa, desde o início do colégio, que vê precisamente na diversidade a principal condição para desenvolver este eixo. Assim sendo, *“estabelecemos que Pukllasunchis albergue meninas, meninos e adolescentes de todas as procedências socioculturais, e que os brinde com um espaço de aprendizagem e para desfrutar, no qual partilhem, não só conteúdos curriculares, como também experiências de vida, maneiras de ver o mundo, de religião, gênero e idioma”*. (Pukllasunchis, 2009: 26). Este objetivo pode ser concretizado graças ao escalonamento no pagamento das mensalidades de acordo com os rendimentos familiares ou a *“carga familiar que possuem”*. Em conversa com Raul Chiappe, diretor do colégio, as famílias com mais rendimentos pagam mais e existem depois várias escalas, que incluem as crianças cujo rendimento familiar é muito baixo e não pagam nada. Além disso, há um fundo de solidariedade utilizado em casos de emergência para qualquer família que necessite.

A importância atribuída a este eixo relaciona-se ao mesmo tempo com a intenção de promover uma cultura democrática, num país marcado pela multiculturalidade. Também por formas de relação que se estabelecem na sociedade, de que são exemplo, as situações de assembleia ou reuniões de pais, em discussões habitualmente lideradas pelos de classe média, e os de classes populares, menos escutados. Para isso, o colégio propõe-se ser um espaço que estimule os alunos a expressar-se com liberdade e equidade, *“onde a discriminação e a marginalização sejam temas que abordemos e enfrentemos com honestidade e de maneira permanente.”* (Pukllasunchis, 2009: 25) (...) *“pensamos que formar em e para uma prática democrática supõe desenvolver a consciência da diversidade cultural como uma condição básica. A consideração de que “somos distintos”, de que “nem todos pensamos da mesma maneira” e que “cada opinião é respeitável e valiosa em si mesma” é a pedra angular sobre a qual se sustenta a prática democrática”*. (Pukllasunchis, 2009: 28)

Pukllasunchis é o colégio onde também não se usa uniforme porque defende que a *lógica* de uniformizar para não tornar as diferenças evidentes, afasta do propósito da educação, que procura o enriquecimento da vida e do mundo pela diversidade, desenvolvendo *“... a tolerância, o respeito e a valorização do outro pelo “ser” e não pelo “ter” ou “parecer”*. (Pukllasunchis, 2009: 33)

Neste contexto de interculturalidade, o currículo nacional oficial pelo qual se regem, foi diversificado com a integração da cultura andina em todos os conteúdos curriculares, áreas curriculares e atividades escolares, assim como a obrigatoriedade do Quechua, segunda língua, em todos os graus de ensino.

O **meio ambiente** é um dos principais eixos do projeto educativo, tendo em consideração a necessidade de formar pessoas num mundo com graves problemas e desequilíbrios ambientais, promovendo a consciência e a sensibilização para uma vida na sustentabilidade. Para *“crescer em harmonia com a natureza e desfrutá-la, sendo conscientes de que este mundo natural lhes permite viver com bem estar sentindo-se parte dele e assumindo esta participação com alegria e responsabilidade.”* (Pukllasunchis, 2009: 36)

*“A educação ambiental deve partir de experiências vivenciais e concretas”.* (Pukllasunchis, 2009: 36) A ideia é de que a simples lecionação de conteúdos sobre este tema, é pouco eficaz, pois a informação por si mesma não é suficiente para gerar um compromisso com a proteção do ambiente. A *“relação direta com o ambiente fortalece a sensibilidade natural das meninas e meninos (...) à natureza em geral, ajudando-os a passar a um nível de maior consciência, responsabilidade e compromisso com o que é a vida (...) e tudo adquire um significado mais profundo e próximo.”* (Pukllasunchis, 2009: 37) Neste sentido, a educação ambiental traduz-se em práticas, como o trabalho da terra, na área já referida de *EL Huerto* que faz parte do horário dos alunos até 1º ano de secundária, e os mais avançados na oficina *“Plantas medicinales”*; a criação de animais; a reciclagem artesanal de papel; elaboração de composto a partir dos resíduos orgânicos e sua utilização na agricultura, entre muitas outras.

O **género** é uma preocupação central, com sentido, no contexto social em que o colégio se insere. *“Somos conscientes da carência da nossa sociedade quanto à equidade de género”.* Estratégias são utilizadas na prática diária, de modo a promover a igualdade de oportunidades; a romper com estereótipos relativamente a atividades socialmente consideradas de homem ou de mulher. São meios privilegiados, as oficinas de cozinha, carpintaria, costura, entre outros... Refira-se que em toda a informação veiculada pelo colégio, o aluno, nunca é mencionado no coletivo mas por *“chicas”* e *“chicos”*; os pares pedagógicos nas tutorias são constituídos por um professor e uma professora, ... De acordo com o colégio, este é o eixo em que se conseguiu alcançar mais de maneira mais natural.

Os **valores e atitudes** estão subjacentes a todo o trabalho desenvolvido pelo colégio. Nos valores são destacados o afeto e o respeito. *“Desde os nossos inícios construimos um colégio em que o afeto e o respeito estiveram presentes em todas e cada uma das relações estabelecidas (...) Propusemo-nos também a desenvolver nas nossas meninas e meninos, atitudes que lhes permitam conviver democraticamente num coletivo”.* (Pukllasunchis, 2009: 43) São cinco as principais atitudes na tarefa educativa: solidariedade, autonomia, diligência, organização e criatividade.

Na publicação Pukllasunchis (2009), o *“Perfil ideal de la chica y chico Puklla – Ser feliz”* (Anexo N), sintetiza o que, em linhas gerais é pretendido pelo projeto educativo.

A nível de **metodologia**, no modelo que pretende que os alunos sejam atores e protagonistas das suas aprendizagens, o projeto é visto como uma vantajosa estratégia metodológica já que permite desenvolver diversificadas habilidades, principalmente de investigação: problematizar, questionar, explorar, criar hipóteses, relacionar, integrar informação, aplicar conhecimentos, tirar conclusões, socializar,... Assim, esta é a metodologia utilizada de forma permanente na *inicial e primaria* e na *secundaria* é utilizada de acordo com as necessidades das diferentes áreas curriculares.

O **currículo**, coerente com os princípios orientadores do projeto educativo, segue as linhas e princípios gerais do *Diseño Curricular Nacional* mas tem as suas próprias particularidades. A já referida incorporação da cultura andina, e diferentes atividades académicas e conteúdos considerados importantes que não se encontram no currículo oficial. As oito áreas curriculares aqui desenvolvidas são: Arte, Ciências Sociais, Comunicação, Jogo e Movimento, Khipukamayuq (matemática), Kawasy (vida) – Ciências Naturais, *Productiva*, Tutoria. Diferentes atividades académicas são abordadas nestas oito áreas são: Quechua desde o nível inicial, Filosofia a partir da primaria, uma hora semanal na área das Ciências Sociais, Cinema, Metodologia de Estudo, Humanística, Orientação Vocacional, Orientação do Adolescente, Arte (Artes Plásticas, Criação Literária, Música e Teatro), Huerto e Medicina Natural, Oficinas de Ciência e Oficinas Produtivas.

*“Em Pukllasunchis procuramos desenvolver capacidades que permitam alcançar habilidades cognitivas e sociais, que permitam às nossas meninas e meninos responder com eficácia a situações e problemas novos que se lhes apresentem, assumir a vida com alegria, entusiasmo, segurança, responsabilidade e contribuir quotidianamente, desde suas responsabilidades, à construção de uma sociedade mais livre e justa”.* (Pukllasunchis, 2009: 50)

As viagens e acampamentos são considerados excelentes estratégias educativas. Além do importante carácter lúdico, do contacto com a natureza, com espaços, pessoas, realidades e culturas diferentes, permitem desenvolver e aplicar diversificadas competências, conhecimentos e atitudes. A convivência em grupo, a partilha de experiências, o cuidado pessoal, entre tantas outras maravilhas, das quais é destacada a *“importância de gerar espaços em que nossas meninas e meninos se distanciem por uns dias das suas famílias; o que permite desenvolver a autonomia e a segurança em si mesmos...”* (Pukllasunchis, 2009: 100)

Os alunos encontram-se distribuídos por três níveis de ensino: inicial, primária e secundaria. Estes por sua vez se encontram organizados em quatro ciclos de trabalho: I

ciclo – inicial (4 e 5 anos) mais, 1º e 2º grau da primária; II ciclo – 3º, 4º, 5º grau da primária; III ciclo – 6º grau da primária mais 1º e 2º da secundária; IV ciclo – 3º, 4º e 5º da secundária.

Em todos os ciclos existem aulas por grau, as quais são divididas (por condicionamentos do espaço), em duas secções cada uma das quais com o respetivo tutor (um tutor e uma tutora). A “dupla de trabalho” que partilha da tutoria, coordena e programa atividades de forma conjunta. O tutor, é sobretudo um orientador, com quem os alunos estabelecem uma relação de muita proximidade e confiança. Com o objetivo de favorecer as aprendizagens e respeitar a individualidade dos alunos, as aulas com máximo de 30 alunos, são subdivididas, em diversos momentos do dia em grupos de 15, o que *“permite um trabalho académico e atitudinal muito mais rico e mais produtivo: pelo lado do docente que pode atender de melhor maneira as necessidades e inquietudes de suas meninas e meninos; enquanto estes têm a possibilidade de uma maior participação, de concentrar-se mais e poder esclarecer as suas dúvidas de maneira mais direta com seu professor...”* (Pukllasunchis, 2009: 92)

As “brigadas” ou “responsabilidades” são pequenos grupos de alunos, em todos os graus de ensino, que rotativamente têm a seu cargo *“realizar diversas atividades (...) garantindo a convivência em harmonia e um ambiente limpo e ordenado”* (Pukllasunchis, 2009: 92). Faz parte do seu trabalho diário, incluído no horário (Anexo M), a responsabilidade pela limpeza e arrumação da sala de aula no final do dia. Numa aula a que assisti do 1º grau de primária, assim que a professora deu por terminados os trabalhos, a “brigada”, espontaneamente (fruto do hábito), entrou em ação. Como referido na publicação Pukllasunchis (2009), *“Isto permite-nos desenvolver o interesse e a responsabilidade pelo coletivo, um trabalho que não só nos beneficiará individualmente, como a todo o grupo. As brigadas favorecem o desenvolvimento de hábitos, a autonomia e a organização grupal, tanto a nível de grau como do colégio na sua totalidade”*. (Pukllasunchis, 2009: 92)

Colegio intercultural, de educação na diversidade, com respeito pela individualidade, *“nosso sistema de avaliação considera as individualidades, os processos distintos de aprendizagem de cada uma das nossas alunas e alunos, de maneira que não responde necessariamente a standards únicos”*.

*“Avaliamos o processo de aprendizagem na sua totalidade, não só num “exame parcial”, cujo resultado pode estar sujeito a vários fatores... Tomamos em conta cada dia de trabalho, as pequenas realizações, e dificuldades (...) esforço, o seu trabalho individual e coletivo, o seu trabalho em casa e as capacidades e atitudes específicas que considera cada área”*.

### 3. GREEN SCHOOL BALI – Indonésia

*“Think global, be local”*

John Hardy

Inspirada na pedagogia Waldorf de Rudolf Steiner, conhecida pelo seu carácter holístico, a Green School assume-se como uma escola que quer fazer a diferença no mundo.

Rompendo com o modelo praticado nas escolas tradicionais pretende ser um novo modelo de ensino e aprendizagem centrado aluno, com foco na individualidade e na sustentabilidade. Um modelo holístico, onde as crianças possam progredir como pessoas num todo, e tornarem-se, nas palavras do seu fundador John Hardy, em *“green leaders”* pois é o que o planeta mais necessita no futuro.

John Hardy, cresceu no Canadá e sofreu, ele próprio, os efeitos da escola tradicional. Disléxico não diagnosticado, afirma ao programa *Ted Talk*, em junho de 2010, que *“costumava chorar todo o caminho até à escola”*. Em Bali, encontra-se desde os 25 anos e, após uma vida dedicada à joalheria juntamente com a sua mulher Cynthia, decidiram criar uma escola. Pais de 4 filhos e motivados por questões ambientais, nomeadamente, dar a contribuição para a melhoria das possibilidades das gerações vindouras, decidiram, nas suas palavras, *“retribuir localmente”* e fazer uma escola extremamente ecológica, a Green School.

A funcionar desde 2008, a escola “mais verde” do planeta, com o lema *“think global, be local”*, tornou-se uma referência mundial da educação na sustentabilidade. Muitos pais, vêm para Bali para ter os filhos na Green School que conta com cerca de 350 alunos, desde infantil ao pré-universitário, oriundos de mais de 40 nações. Nas palavras de um professor, cada aula é uma experiência fascinante com uma *espécie de Nações Unidas* concentradas numa só classe.

A minha experiência:

Desde há cerca de dois anos, sigo a escola, esporadicamente, sobretudo através de redes sociais e, recentemente, surgiu a oportunidade de conhecer. Aqui cheguei em final de agosto de 2016, para uma semana no Green School Educator Course - uma das formas de difundirem o seu modelo educativo pelo mundo. A “internacionalidade” fez-se logo sentir. Pelos alunos e pelos professores, em geral, marcadamente “ocidentais”; os funcionários, na generalidade, orientais, de origem balinesa. De origem balinesa, também, cerca de 20% dos

alunos, que a escola faz questão de suportar, com bolsas de estudo, pretendendo alargar as suas possibilidades, e John Hardy diz-se convencido que estas crianças serão os próximos “*green leaders*” de Bali. Uma “*pequena aldeia global*” contrastada por todo o ambiente natural e cultural circundante, que é respeitado ao extremo. A riqueza da diversidade, no respeito pela individualidade, que também é aquele lugar. Ali, estamos em Bali no seu estado mais genuíno, física e culturalmente. A escola ocupa uma imensa área abençoada pela biodiversidade, atravessada pelo rio Ayung que desce das montanhas. A floresta tropical cresce espontaneamente, intercalada por campos cultivados e espaços recreativos e desportivos e pelos edifícios que de tão bem integrados, parece que lhes crescem árvores (Anexo O). Esta, que foi a primeira escola a vencer o prémio “The Greenest School on Earth” pelo *Green Schools at the U.S. Green Building Council*, em 2012, e que recebeu aclamação internacional pela sua abordagem inovadora da educação, é totalmente construída em bambu. As salas não têm muros. Literalmente. São edifícios individuais, de apreciada originalidade e riqueza arquitectónica, abertos, construídos de forma artesanal, com a matéria prima que é localmente abundante, extremamente resistente, mas desprezada pelos autóctones por ligarem a utilização do bambu à “falta de posses”. Este preconceito, também a escola tem contribuído para mudar. As mesas não são quadradas e, tal como as cadeiras, estantes, armários, são (belas) peças também construídas em bambu. Muitos dos quadros são vidros de carros velhos com papel branco por trás, alternativos aos normais quadros brancos de PVC (Anexo Q), em suportes de bambu. Mas os recursos tecnológicos não faltam. As salas estão equipadas de acordo com as necessidades ao processo de ensino/aprendizagem, e, durante as aulas, crianças a trabalham no seu computador pessoal.

Na escola não há ar condicionado e a energia é gerada através de painéis solares e de um *vortex* hidroelétrico junto ao rio (Anexo Q). Vegetais biológicos produzidos na escola são vendidos à comunidade escolar numa espécie de mini mercado (Anexo Q). Na cozinha, onde diariamente são confeccionadas cerca de 500 refeições para toda a comunidade escolar, não há gás. Vegetais orgânicos muitos dos quais produzidos no espaço escolar, são (deliciosamente) cozinhados em fogo por cozinheiras que “*usam segredos que só as suas avós sabem*”, dizem. Durante uma semana, fiz todas as refeições na escola, e não vi um único prato. Numa refeição ecológica, desde a terra até à mesa, no lugar de pratos, são usados, sempre, pequenos cestos artesanais em forma e dimensão de um prato normal, forrados de folha de bananeira cortada à medida sobre a qual se coloca os alimentos (Anexo Q). Após a refeição, não precisam ser lavados; a “folha-prato” passa a lixo orgânico que ali se deita num recipiente para a central de processamento do lixo onde se transformará em composto orgânico para os campos agrícolas. Os cestos “empilham-se”, prontos para a próxima refeição. Em composto orgânico também se transformam os

resíduos das sanitas ecológicas que aqui funcionam (Anexo Q). Estes e outros tantos, são exemplos do quotidiano ecológico, aprendido e revertido na força do hábito de cada criança.

Não basta só conhecer e sensibilizar para preservar, é necessário ir mais além. E com esta ideia, estimula-se a conexão dos alunos com a natureza, na prática, promovendo o sentido de pertença, de fazer parte. Cuidar da natureza torna-se como cuidar de si próprio. Muitas das aulas desenvolvem-se ao ar livre em atividades práticas, aprendendo fazendo, a forma mais eficaz de desenvolver aprendizagens significativas, com sentido, isto é, sentidas.

Numa manhã, dedicada ao acompanhamento das atividades de um grupo de alunos da “middle school”: de uma forma estruturada, num primeiro momento (Cooking), as crianças aprenderam a cozinhar; passaram a uma aula (Gardening), onde plantaram sementes de rabanetes; e terminaram com outra aula (Nutrition), onde foi projetado um vídeo sobre desequilíbrios nutricionais que focava a obesidade. Em qualquer dos momentos, os alunos aparentavam envolvimento nas respetivas atividades. Numa outra aula, de 6 ° ano, da área das Ciências, a professora deu início às atividades com a distribuição dos alunos por pares. Cada um dos quais seria acompanhado e observado por 2 de nós. A atividade para desenvolver durante uma hora, consistiu num desafio (muitos dos temas desenvolvidos partem de desafios). Cada par recebeu uma pequena garrafa de água vazia que apenas continha uma mensagem, que dizia mais ou menos que após um terramoto, Bali ficara sem água e teriam de encontrar estratégias para conseguir sobreviver. Perante este problema, os alunos abandonaram aquele espaço, cada par em busca da melhor soluções, as quais foram tão diversificadas quanto o é o pensamento de cada um: uns

A ligação às raízes culturais é também muito valorizada. Por exemplo, vivendo numa “cultura do arroz”, estas crianças aprendem o que muitos balineses já não sabem, todo o processo tradicional do arroz, desde o cultivo à colheita e depois ainda o aprendem a cozinhar, “são parte do ciclo do arroz”, afirma orgulhosamente John Hardey ao TED Talk. Rituais da cultura local; artes balinesas; cozinha tradicional; manifestações culturais como por exemplo, danças tradicionais (Anexo Q); práticas ancestrais como por exemplo, a luta na lama (MUD), em local próprio, uma espécie de mini anfiteatro construído com esse fim, onde, para além de os alunos se conectarem à terra, dizia-nos um professor, “é muito importante porque quebram os seus muros interiores”, e muitos outros.

A harmonia dos espaços físicos, em equilíbrio com a natureza, tem correspondência na harmonia de relações humanas. Há conexão. Viver durante uma semana é pouco tempo para emitir uma opinião válida, contudo, os ambientes revelam-se. É sentida uma satisfação geral dos professores, muito envolvidos e crentes neste projeto; uma satisfação geral dos alunos; todos quantos abordamos evidenciavam esse sentimento.

As assembleias são momentos únicos. Semanalmente, cada nível de ensino tem, no início do dia assinalado, o momento para este encontro. Assisti à assembleia da primária, que aqui vale a pena relatar.

No grande espaço destinado aos eventos, as crianças vão chegando aos grupos acompanhados do respetivo professor e tomando o seu lugar. Uma vez acomodados, todos sentados, e entre o barulho geral, começa a sobressair o som de uma flauta, tocada por um dos professores que lidera a reunião. Esta é a eficaz estratégia de silenciar. Então, a assembleia tem início, ao som da natureza envolvente porque no espaço reina o silêncio total. De seguida, conduzindo a assembleia, uma professora – a colombiana, Penélope – pede a todos os presentes para fechar os olhos sem nada nas mãos; para fazer 3 respirações profundas, *deixar-se ir*, e sentir um momento feliz. Passado este momento, terminado num *countdown* de 5 até 1, são projetadas fotografias de exemplos de momentos que a cada um dos professores faz feliz.. “*o jardim faz-me feliz*”; “*dançar faz-me feliz*”; “*dançar*”; “*um cão*”; “*um ratinho*”;... e após uns 15 minutos neste “desenrolar”, a finalizar, anuncia-se o desafio do dia: “*Se alguém te fizer hoje feliz, vais dizer-lhe: “you make me happy, ok?”*”.

O modelo educativo:

**“We learn more from *how* we are taught than from *what* we are taught”**

Assim começa. O modelo educativo que visa uma educação holística que torne os alunos confiantes e inspire a serem criativos, inovadores e “*green leaders*”. A educação holística foca-se no que designam, “*The Big Four*”, que se refere ao desenvolvimento do aluno como um todo, nas quatro vertentes correspondentes aos quatro tipos de inteligência: *Emocional e Intelectual (Interna – espiritual), Física e Expressiva (externa – social)*.

O Programa educativo, que se encontra disponível *online* em <https://www.greenschool.org/programme/>, destaca o seguinte: “*Na Green School esforçamo-nos para ajudar os nossos alunos a compreender o valor do que eles aprendem. O nosso objetivo é promover o gosto pela aprendizagem ao longo da vida, que não pára na sala de aula, mas amadurece num futuro cheio de paixão e oportunidades*”.

Os **princípios** que guiam todo o processo de ensino e aprendizagem, encontram-se aqui explícitos, (data das últimas alterações, Junho de 2016), numa lista (Anexo O), que começa assim: “*Nós acreditamos que a aprendizagem tem mais impacto quando é: HOLÍSTICA, porque aprendemos melhor quando envolvemos corpo, mente, coração e espírito*”. Segue-se a exposição dos restantes dez princípios que tornam a aprendizagem mais significativa que também considero significativo aqui mencionar, pelo que passo a

transcrever: “QUESTIONAMENTO – aprendemos mais através de boas perguntas do que tendo a resposta certa”; “REAL – aprender é divertido, “messy”, imprevisível, até caótico”; “INTERCONECTADA – fazendo conexões conosco e com o que nos rodeia”; “COLETIVA – a nossa diversidade individual e coletiva é propícia e dá poder à nossa aprendizagem”; “DESAFIANTE – aprendemos melhor quando somos desafiados por nós próprios e pelos outros”; “DEMOCRÁTICA – todos temos voz e responsabilidade por nós próprios e pela nossa aprendizagem”; “INTERPESSOAL – aprendizagem tem a ver com relações”; INTERACTIVA – nós crescemos através de um processo de aprendizagem, “desaprendizagem” e reaprendizagem”; SEGURA – somos mais confiantes e corajosos quando nos sentimos seguros e valorizados”; “LIFELONG – aprendizagem é intemporal”.

Guiados por estes princípios, a escola tem como prioridade desenvolver as “Core Skills” e Competências” (Anexo P), expressas no mesmo documento *online*, as quais dão ênfase, à adaptabilidade, liderança, consciência, colaboração e pensamento criativo. As “Core Skills” são 12 e respetivas competências a desenvolver (50) que, de forma original, são apresentadas no quadro em anexo (Anexo acima referido) e aqui refiro algumas a título de exemplo. Começando pela **Adaptabilidade**, esta é identificada com o bambu – “*dobra como o bambu*”; seguem-se: **Consciência** “*abre os teus olhos*”; **Colaboração** “*juntos mais fortes*”; **Comunicação** “*Say it, mean it*”; **Criatividade** “*Sê original*”; **Pensamento Crítico** “*estica o teu cérebro*”; **Liderança** “*vem comigo*”; **Gestão** “*faz - get it done*”;

“É dentro da sala de aula que a Green School está a cultivar a genuína mudança na educação”, refere o programa educativo. Assim sendo, em coerência com os princípios orientadores do projeto, e “Core Skills” e Competências”, a escola coloca em prática um **currículo** universal, assim como pedagogia, que dizem ser “*únicos*” e que designam ‘*child centered – nature based*’. Como base, tem **The Three Frames of Learning**, que se refere a três enquadramentos – **integral**, **instrutivo** e **experiential**, a partir dos quais se desenvolve uma aprendizagem holística e que permeia a escola em todos os níveis de ensino. O enquadramento integral inclui “Lições Temáticas”; o instrutivo, as “Lições de Proficiência” (inclui a Linguística e a Matemática) e o Experimental, “Lições Práticas”. Em coerência com este enquadramento, a atividade diária dos alunos é organizada num horário, intitulado precisamente, The Three Frame day of Learning .

A nível de organização, os alunos encontram-se por graus de ensino, com início nos “Early Years” – 3-4 até 5-6 anos. Seguem-se, “Primary School” – 1º até 5º grau; “Middle School” – 6º a 8º grau; “High School” – 9º a 12º grau. Nas aulas os alunos, geralmente, sentam-se em círculos. A atividade diária não está organizada por disciplinas regulares. Em coerência com os referidos enquadramentos de aprendizagem, *Three Frames of Learning*, o

horário – *The Three Frame day*, divide o dia, basicamente, em 3 etapas, cada uma das quais correspondente a cada enquadramento anteriormente referido. A primeira, *Lições Temáticas (Thematic Lessons)* onde se desenvolvem aprendizagens num *Enquadramento Integral*. Por exemplo, um novo tema é introduzido pelos alunos e pode ser dado através de uma história ou de uma música, ou uma caminhada, em que os alunos exploram o tema. Numa segunda etapa, *Proficiência (Proficiency Lessons)*, num *Enquadramento Instrutivo*. Os alunos desenvolvem habilidades, por exemplo, a matemática e a linguística (Inglês e língua oficial do país). Finalmente a ultima parte do dia, *Lições Práticas (Practical Lessons)*, num *Enquadramento Experimental*. Aqui colocam saberes adquiridos na lição temática em prática; inclui Artes Dramáticas, Visuais, *Enterprise Education*, entre outros, por exemplo, *Green Studies* que inclui ambiente, biologia, permacultura, mas tudo aplicado de uma forma muito prática – muitas destas aulas são fora. Cada bloco tem uma oferta diversificada e à medida que os alunos avançam e aumentam o seu nível de responsabilidade e autonomia, é lhes dada a oportunidade de gerirem o seu próprio currículo, o qual tem de ser cumprido – traduzido num total numero de créditos – mas de acordo com as necessidades individuais. Assim sendo, alunos da “*High School*” têm possibilidade de gerir o seu próprio horário. Liberdade com responsabilidade e rigor. Um aspeto interessante do horário é a reserva de meio-dia para atividades fora da escola que acontece à quarta-feira, o “*Jalan Jalan*”.

A metodologia que utilizam é baseada na pesquisa. O *compass model – The Sustainability Compass*, é uma ferramenta privilegiadamente utilizada no tratamento dos vários temas. Inspirado nos quatro quadrantes da rosa dos ventos: Norte, Sul, Este, Oeste, correspondendo, *North – Nature; South – Society; East – Economy e West – Wellbeing*, a abordagem ao tema é desenvolvida sob o ponto de vista de cada uma destas perspetivas.

O “*Jalan Jalan*”, “*Enrichment wednsdays*” como lhe chamam professores, tem o foco em aprendizagens experienciais em áreas de serviço, empreendedorismo e educação “*fora de portas*” e permite aos alunos, na sua individualidade, tentar algo de novo, encontrarem/seguirem as suas paixões nestas áreas, guiados e ajudados pelos professores. Em coerência com os objetivos do projeto educativo, pretende fomentar as “*Core Skills*”. Como é referido no programa do curso que nos foi facultado, “*Jalan Jalan*” destina-se a “*ajudar-nos a ligar as aprendizagens à vida fora da Green School. Os cursos dão aos estudantes experiências de vida com valor, através da sua conexão com as comunidades locais e globais, e envolvimento com a pessoas e importantes causas ambientais ou humanas, quer sejam próximas ou distantes*”.

Num modelo educativo que valoriza e estimula a liderança e o empreendedorismo, em que os alunos se encontram conectados com a realidade, estes têm o apoio e a confiança depositada em iniciativas, não *para* mas *na* cidadania ativa. Como resultado, é o

envolvimento em projetos significativos, alguns dos quais ultrapassam as fronteiras da região e do país. São exemplos, os projetos que nos foram apresentados pelos próprios alunos dinamizadores, que confessam ter as ideias e a partir daí, haver toda uma dinâmica no apoio à reflexão sobre a viabilidade e a concretização dos mesmos. Apoio recebem também dos pais, muito envolvidos na vida da escola, e da comunidade local e *além fronteiras*. Um deles, “Bye bye plastic bags” (Anexo R) é o projeto que partiu da preocupação de duas irmãs, Melati e Isabel Wijisen, com a “infestação” de Bali, o “*paraíso verde*”, por sacos de plástico, indestrutíveis e uma “praga” ambiental. Isto levou-as a desenvolver uma campanha com o objetivo de eliminar os ditos sacos de toda a ilha. O esforço e perseverança no trabalho desenvolvido, incluindo petições e limpeza de praias, já as levou a reunir com o governador de Bali, de quem obtiveram a assinatura de um compromisso para eliminar todos os sacos do aeroporto de Bali até 2018. O projeto também as “levou” às Nações Unidas, de quem obtiveram o apoio do então secretário-geral, Ban Ki Moon, e ao programa TED Talk em setembro de 2015.

Outro projeto apresentado, NALU, disponível em, <https://www.killingmycareer.com/mmpihher-method/let-the-way-you-live-be-the-way-you-give-nalu/>, da iniciativa do aluno Finn Schonfelder, agora com 13 anos (Anexo R), e a sua irmã Daly, de 15, com ajuda dos professores e dos pais, surgiu do seguinte problema: na Índia há um considerável abandono escolar, resultado das famílias não poderem despendere dinheiro para pagar o obrigatório uniforme para frequentar a escola. O projeto sob o lema “*Let the way you live be the way you give*” tem como objetivo dar a oportunidade de educação a estas crianças, através da oferta de uniformes, que obtêm pela venda de artigos que os próprios desenham, sobretudo t-shirts. A venda de 5 produtos reverte num uniforme. O projeto tem vindo a captar a atenção internacional.

O “Bio Bus” (Anexo R) é um ambicioso projeto que partiu dos alunos, e envolve a escola e toda a comunidade, que, em parceria com outra empresa, consiste em recolher o óleo usado dos restaurantes, abundante, fonte de contaminação ambiental, agora transformado em biodiesel, e utilizado nas carrinhas de transporte de alunos da escola. Contas feitas, dizem “*ter salvo 3 toneladas de CO2 por mês*” .

#### 4. JESUÍTAS CATALUNHA

No âmbito do I Simpósio Internacional Barcelona | Educación | Cambio, iniciativa dos Jesuítas, em julho de 2016, conheci escolas de modelos inovadores, algumas a funcionar há algum tempo, entre as quais destaco o Colegio Sadako, e alguns colégios Jesuítas, que recentemente, adotaram um projeto inovador, numa experiência piloto que dura há dois anos: “Horizonte 2020”. Entre estes, visitei o Colegio Jesuites El Clot, uma escola grande e uma *grande* escola. Com 116 anos, este colégio conta com cerca de 250 professores e 2800 alunos, desde os 3 anos até pré universitário e inclui ainda formação profissional.

A experiência piloto, aqui apresentada pelo diretor do colégio, Josep Martos, abrange outros 7 colégios jesuítas da Cataluña e consiste num modelo inovador unido à tradição jesuíta, no qual foram eliminadas as disciplinas do currículo. Livraram-se da “*dictadura de los contenidos*”, afirma Xavier Aragay, Diretor Geral dos Jesuítas. A apresentação do modelo, teve início com um momento, criativamente concebido, no qual, Josep Martos pretendeu recriar uma situação, exemplo do que é prática diária realizada com os alunos, nos primeiros momentos de cada dia, o “*buen dia*”. Na biblioteca, ao som de uma envolvente música ambiente, distribuiu o belo texto de Florencio Segura, “*El Saber y el Sabor*”, sobre o qual refletimos e partilhamos opiniões. Só depois deu início à apresentação. Martos destacou a importância de começar o dia com estes cerca de 10/15 minutos para uma atividade que “acalme” os alunos, após a normal agitação das manhãs até chegar ao colégio, e ofereça um momento de reflexão, que pode partir ainda de uma notícia que tenha marcado o dia, ou outro, que se mostre oportuno para a ocasião. No final de cada voltam a fazer uma reflexão.

No modelo Educativo de Jesuítas Educação, com objetivo de formar pessoas, no seu dizer, competentes; comprometidas com o mundo; conscientes e compassivas; criativas; o protagonismo mudou: o aluno no centro das aprendizagens. Num respeito pela individualidade na diversidade, e pelo desenvolvimento da pessoa num todo: “*alimentar o conhecimento, o corpo e o espírito*”, num trabalho que visa desenvolver competências e ferramentas para que “*se construam pessoas muito melhores do que antes*”, afirma Josep Martos. Muito importante, o trabalho cooperativo de professores e liderança com estrutura horizontal. Processo muito participativo onde todos encontram um espaço para emitir a sua opinião: alunos, famílias e grande ligação à comunidade. Novos espaços e nova organização; metodologia baseada no trabalho de projeto, através de “*descubrimiento guiado*” que contém as fases de investigação: de formulação de hipóteses, de pesquisa e sistematização da informação, de definição e construção de um produto final. Numa nova ação tutorial em que, segundo Josep Martos, “*todos somos tutores*”, a toda a hora; em

equipa, de maneira integral; integrada e global; clínica e avaliada.

Decorridos dois anos da experiência, Martos salienta que o balanço é bastante positivo e refere que nos exames nacionais recentemente realizados pelos alunos abrangidos, os resultados do colégio, que já eram bons, melhoraram mas, orgulhosamente, acrescenta: “*milhentas vezes mais, é o que os alunos melhoraram como pessoas*”.

## 5. EM SÍNTESE

Modelos inovadores, tão distintos quanto as particularidades dos contextos socioculturais e económicos, dos respetivos lugares. Diferente não seria de esperar. De projetos educativos que se desenvolvem com grande ligação à natureza e às raízes, com base em princípios e valores morais, na verdade e honestidade. “*Individualidades*” no respeito pela diversidade. Genuínos e originais. Envolvem e tornam as crianças comprometidas consigo próprias, com os outros, com a vida. Crianças que têm a oportunidade, na liberdade com responsabilidade, de “se descobrir”, de saberem quem são, o que as move, de questionar, de refletir, de colocar possibilidades, de prever situações, de agir pensadamente, de decidir, de *SER*... Sócrates dizia: “*Conhece-te a ti mesmo*”. Em sentido oposto, o modelo convencional de ensino, a fomentar o desenvolvimento de apenas uma das inteligências, a cognitiva e favorece o *analfabetismo emocional*. De tanto se focar em aprender o que está de fora, descarta a aprendizagem do interior, do imenso mundo que existe em cada ser humano. Implicitamente, incentiva a agir apenas “por fora”, como é suposto *ser*. A pouco questionar; a comparar; a agir de acordo com o esperado pela sociedade.

Comum aos três modelos são, também, aprendizagens centradas no aluno, com afeto, que estimulam os vários tipos de inteligência peculiares de cada um e não apenas a cognitiva. Que estimulam à capacidade de conhecer-se a si próprio, de olhar para dentro; de cada qual perceber as suas potencialidades e as suas limitações, o que o “move”. Metodologias com base em trabalho projeto com o desenvolvimento das capacidades, competências e saberes, que isso implica. Aprendizagens significativas, dando sentido às coisas, isto é, *sentindo-as* - saber e sabor têm a mesma origem latina - integrando conhecimento com sentimento, despertando o fascínio e o espanto. Aprender, que aprender não é específico de um momento da vida, centrado em obter uma certificação ou um diploma. Aprender é, na sua multidimensionalidade e na sustentabilidade, uma atitude que perdura, necessidade que se faz hábito, que dá prazer, ao longo da vida.

## CONCLUSÃO

### “Na Rota das Aprendizagens Sustentáveis”

Um docente. Uma matéria. Uma aula. O “*modelo 1x1=1*” que produz aprendizagens *unidimensionais*. Que produz, nas palavras de Howard Gardner, “*experts*” mas não pessoas inovadoras.

Como deverá ser, então, a educação do século XXI?

Finalizo com o extracto de um belo texto, sabiamente escrito por Florencio Segura, “*El Saber y el Sabor*”, que considero conter a essência de qualquer modelo inovador.

*“Às vezes degenera tanto o conceito de conhecer que identificamos conhecer com estar informado (...) O feito de saber cada vez mais sobre menos e menos, leva-nos a saber muito de nada (...) A tarefa que fica ao Homem para se ir fazendo pessoa é a de integrar. O saber está em harmonia com o coração para ser senhor das coisas: é a diferença entre ser pessoa e ser cliente”.*

## BIBLIOGRAFIA

Ávila, Patrícia (2008), *A Literacia dos Adultos. Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, CIES-ISCTE, Celta Editora

Bisquerra, Rafael (2016), *10 ideas clave Educación Emocional*, Barcelona, Editorial Grao  
Cury, Augusto (2013), *ANSIEDADE, Como enfrentar o mal do século*, São Paulo, Saraiva, 2014

Costa, António Firmino (2003), *Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação*, em AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian

Goleman, Daniel (2011), *Inteligência Emocional – A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*, Rio de Janeiro, Editora Objetiva emendar? Como recurso electrónico?

Lipton, Bruce H. (2005), *A Biologia da Crença - A Libertação do Poder da Consciência, da Matéria e dos Milagres*, Original: Bruce Lipton, 2005 (trad. Maria de Fátima Carmo, Sinais de Fogo, Lisboa, 2015)

Montessori, Maria (1912), *The Montessori Method*, New York, Frederick A. Stokes Company,

Naranjo, Claudio (2014), *Cambiar la educación para cambiar el mundo*, Barcelona, Ediciones La Llave (Edição original, 2004)

Paymal, Noemi (2015), *Los Niños y Niñas de Hoy y de Mañana. Aportes científicos a los cambios fisiológicos, psicoemocionales y neurologicos en los niños y niñas de ahora y la educación que necesitan*, Buenos Aires, Argentina, Kier, 2015

Pukllasunchis, Asociación (2009), *Colegio Pukllasunchis – Una experiencia intercultural en la ciudad*, Lima, Tarea Asociación Gráfica Educativa

Rebelo, Sérgio e outros (2001), *Globalização, Desenvolvimento e Equidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, Publicações Dom Quixote

Robinson, Ken with Lou Aronica (2009), *The Element – How Finding Your Passion Changes Everything*, London, Penguin Books

Rousseau, Jean-Jaques (1762), *Emílio ou Da Educação*, tradução de Sérgio Milliet, 3ªedição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995 .

Toffler, Alvin (1984), *A Terceira Vaga*, Lisboa, Edição Livros do Brasil (Edição original, 1980)

UNESCO (2010), "Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI", Educação, Um Tesouro a Descobrir", *Brasília, Julho 2010, UNESCO* .

## **BIBLIOGRAFIA ONLINE:**

António Damásio - As emoções, a razão e o ser humano são indissociáveis. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hx76O8-qko>, Data da publicação: 04/08/2016.

Consultado em: 27.10.2016

Asociación Pukllasunchis, Un poco de história. Disponível em:

<http://www.pukllasunchis.org/quienes/historia.php>, consultado em 20.10.2016

Asociación Pukllasunchis, Radio para Niños y Niñas Andinos. Disponível em:

<http://www.pukllasunchis.org/radio/>, consultado em 21.10.2016

Avaliação Externa das Escolas, Relatório Escola Básica da Ponte (2013). Disponível em:

<http://www.escoladaponte.pt/site/ficheiros/doc/orienta/AvalExt.pdf>, consultado em

16.10.2016

Carriço, Marlene (2016), “José Pacheco: “Aulas do século XXI são um escândalo. Com aulas ninguém aprende” (online), Disponível em: <http://observador.pt/especiais/jose-pacheco-aulas-no-seculo-xxi-sao-um-escandalo-aulas-ninguem-aprende/>, data de edição:

10.04.2016, consultado em 14.10.2016

Dicionário etimológico - <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/etimologia-de-educar/14635>

Escola-da-Ponte-Fantástico. Disponível em: <https://youtu.be/xzz4oDWVd6k>, data de publicação: 26.01.2012, consultado em 15.10.2016

Especial José Pacheco – Escola da Ponte. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=53bNtzTVix4>, data de publicação: 29.05.2014, consultado em 15.10.2016

Ferreira, Ana Bela (2015), “Esta é a escola que os ingleses copiaram”. Disponível em: <http://www.dn.pt/portugal/interior/esta-e-a-escola-portuguesa-que-os-ingleses-copiaram-4522286.html>, data de edição: 21.04.2015 (00:01), consultado em 15.10.2016

Gardner, Howard (2013), "Para cada pessoa, um tipo de educação" (online), consultado em 29.10.2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>, data da publicação: 18.02.2013

Goldberg, Elkhonon (2006), <http://sharpbrains.com/blog/2006/12/08/dr-elkhonon-goldberg-on-brain-fitness-programs-and-cognitive-training/>

green school – making a difference. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WQr36syiWTA>, Data de publicação: 11.06.2010, consultado em 24.10.2016

Green School. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NIRZMS-6cwQ>, Data de publicação: 5.10.2016, consultado em 24.10.2016

Green School Bali – More than a school. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ltpz4yTirl>, Data de publicação: 9.9.2016, consultado em 25.10.2016

John Hardy: My green school dream. Disponível em: [http://www.ted.com/talks/john\\_hardy\\_my\\_green\\_school\\_dream#t-7289](http://www.ted.com/talks/john_hardy_my_green_school_dream#t-7289), filmado em julho 2010, consultado em 24.10.2016

Miller, Ron, 1997, What Are Schools For? Holistic Education in American Culture. Vide em: <https://great-ideas.org/SchoolsSample.pdf>

Moreira, Jéssica (2014), "Escola da Ponte radicaliza a ideia de autonomia dos estudantes". Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias-internacionais/escola-da-ponte-radicaliza-ideia-de-autonomia-dos-estudantes/>, consultado em 17.10.2016

Naranjo, Claudio "Entrevista de Alberto Fraile Oliver al **Psiquiatra Claudio Naranjo**" (consulta on-line em: <http://universdivers.com/claudio-naranjo-educacion/>)

Neto, Carlos <http://observador.pt/especiais/estamos-a-criar-criancas-totos-de-uma-imaturidade-inacreditavel/>

"O método de pesquisa survey", disponível em: <http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/especializacoes/pos-graduacao-dagee/lean-manufacturing/PesquisaSurvey012.pdf>

Pinsonneault and Kramer (1993), disponível em:  
[http://borders.arizona.edu/classes/mis696a/resources/readings/PinsonneaultKraemer-1993-JMIS-SurveyResearchMethodologyInMIS\\_AnAssessment.pdf](http://borders.arizona.edu/classes/mis696a/resources/readings/PinsonneaultKraemer-1993-JMIS-SurveyResearchMethodologyInMIS_AnAssessment.pdf)

Programme - Green School Bali. Disponível em: <https://www.greenschool.org/programme/>  
Data de publicação: 2016, consultado em 24.10.2016

Projeto Educativo Escola da Ponte, Disponível em:  
<http://www.escoladaponte.pt/site/ficheiros/doc/orienta/PE.pdf>, consultado em 16.10.2016

Sá, Eduardo, “Eduardo Sá explica “porque é que crianças inteligentes têm más notas”. Disponível em: <http://visao.sapo.pt/actualidade/sociedade/2016-10-21-Eduardo-Sa-explica-porque-e-que-criancas-inteligentes-tem-mas-notas>, consultado em: 31.10.2016

**Shaun McGurgan, Curriculum & Teacher Development Manager, Green School Bali**  
<https://www.greenschool.org/wp-content/uploads/2013/10/Curriculum-Teacher-Development-Manager-Green-School-Bali-By-Shaun-McGurgan.pdf>

Steiner, Rudolf (1894), “The Philosophy of Freedom” (online), consultado em 22.08.2016.  
Disponível em: [http://www.rsarchive.org/Books/Download/Philosophy\\_of\\_Freedom-Rudolf\\_Steiner-4.pdf](http://www.rsarchive.org/Books/Download/Philosophy_of_Freedom-Rudolf_Steiner-4.pdf)

Social and Emotional Learning: A Short History. Consultado em: . Disponível em:  
<https://www.edutopia.org/social-emotional-learning-history>, data da publicação: 6.10.2011

Sternberg, Robert J. (2013), “Human intelligence” (online), consultado em 11.08.2016.  
Disponível em: [http://www.indiana.edu/~intell/sternberg\\_interview.shtml](http://www.indiana.edu/~intell/sternberg_interview.shtml), consultada em 28.10.2017

UNESCO (2016), “Repensar a Educação, Rumo a um bem comum mundial?”.  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244670POR.pdf>, Consultado em 1.11.2016



# **ANEXOS**



**QUESTIONÁRIO PROFESSORES**

No âmbito do projeto de dissertação do mestrado em Educação e Sociedade, sob o título **“Na rota das aprendizagens sustentáveis”**, o presente questionário destina-se à recolha de dados sobre a forma como os docentes encaram/sentem a sua profissão.

▫ *Preencha:*

- Idade \_\_\_\_\_ - Sexo F \_\_\_ M \_\_\_ - Tempo de serviço \_\_\_\_\_

*Utilize a escala de 1 a 5 para avaliar como sente/encara, cada um dos seguintes aspetos na sua atividade docente e preencha os espaços quando solicitado.*

**I - Organização/Condições do espaço físico**

1 nunca	2	3	4	5 sempre
------------	---	---	---	-------------

a) A sua sala de aula encontra-se organizada por filas de carteiras.

1 desfavorece muito	2	3 não interfere	4	5 favorece muito
------------------------	---	--------------------	---	---------------------

b) Considera que essa organização da sala por filas de carteiras favorece, não interfere ou desfavorece o processo ensino/aprendizagem.

1 não têm acesso	2	3	4	5 têm acesso fácil
---------------------	---	---	---	-----------------------

c) Em que medida os seus alunos têm acesso a recursos diversificados no espaço escolar como por exemplo, biblioteca, TIC, internet, materiais

variados,..

1 nenhuma autonomia	2	3	4	5 muita autonomia
------------------------	---	---	---	----------------------

d) Em que medida os alunos têm uma atitude de autonomia e independência e recorrem a esses recursos no espaço escolar.

1 raramente ou nunca	2	3	4	5 muito frequentemente
-------------------------	---	---	---	---------------------------

e) Com que regularidade, em contexto de aula, desenvolve com os seus alunos atividades ao ar livre.

1 dificulta muito	2	3 não interfere	4	5 facilita muito
----------------------	---	--------------------	---	---------------------

f) A escola facilita, não interfere ou dificulta, a saída com os alunos, dos espaços escolares, por exemplo, visitas de estudo, em tempos de aulas.

g) Em média, quantos alunos tem por turma? \_\_\_\_\_

h) Qual é o numero de alunos por turma que considera ser ideal? \_\_\_\_\_

1 impossível	2	3	4	5 totalmente possível
-----------------	---	---	---	-----------------------------

i) Nas suas aulas tem ou não a possibilidade de dar um apoio individualizado aos alunos.

1 curta	2	3 nor mal	4	5 Excessivamen te longa
------------	---	-----------------	---	-------------------------------

j) Considera a duração das aulas de 90 minutos, curta, normal ou excessivamente longa.

1 discordo	2	3	4	5 concordo
---------------	---	---	---	---------------

k) Considera haver demasiada burocracia que não contribui para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

1 nunca	2	3	4	5 sempre
------------	---	---	---	-------------

l) Considera que no modelo de educação em que se encontra os alunos são responsabilizados pelos seus atos.

1 nunca	2	3	4	5 sempre
------------	---	---	---	-------------

m) Na sua escola alunos participam na arrumação e limpeza da sala de aula.

nada	2	3	4	5 muito
------	---	---	---	------------

n) Em que medida as normas encorajam à participação ativa dos alunos na vida da escola.

## II – Aspetos do Currículo e Pedagogia (Ensino)

1 nada	2	3	4	5 muita
-----------	---	---	---	------------

a) Em que medida se sente autónomo (autonomia/flexibilidade) numa gestão seletiva do Programa.

1 nada	2	3	4	5 muito
-----------	---	---	---	------------

b) Considera que o modelo de educação em que se encontra é motivador para a generalidade dos alunos.

1 nada	2	3	4	5 muito
-----------	---	---	---	------------

c) Considera este modelo de educação eficaz em termos de contribuição para o desenvolvimento de saberes/conhecimento do aluno.

1 nada	2	3	4	5 muito
-----------	---	---	---	------------

d) Considera este modelo de educação eficaz em termos de contribuição para o desenvolvimento do potencial de cada aluno.

1 nada	2	3	4	5 muito
-----------	---	---	---	------------

e) Considera este modelo de educação eficaz em termos de contribuição para o desenvolvimento/consolidação de atitudes cívicas e morais.

1 nada	2	3	4	5 muito
-----------	---	---	---	------------

f) Considera este modelo de educação eficaz na contribuição para o desenvolvimento da motivação para continuar a aprender ao longo da vida.

1 nada	2	3	4	5 muito
-----------	---	---	---	------------

g) Considera este modelo de educação eficaz na responsabilização dos alunos.

1	2	3	4	5
nada				muito

h) Considera este modelo de educação eficaz na contribuição para a formação de pessoas conscientes autónomas e responsáveis.

1	2	3	4	5
nada				muito

i) Considera este modelo de educação eficaz na contribuição para a reflexão e o questionamento.

1	2	3	4	5
discordo completamente				concordo plenamente

j) Este modelo de educação ensina mais a reproduzir conhecimento do que a pensar.

1	2	3	4	5
nada				muito

k) Este modelo de educação contribui para a inserção dos alunos na vida prática (desenvolvimento de ferramentas para a vida).

1	2	3	4	5
nada				muito

l) Este modelo de educação promove uma “consciência local”, a valorização das raízes, tradições e património local.

1	2	3	4	5
nada				muito

m) Este modelo de educação é eficaz em termos de contribuição para uma consciência ambiental.

1	2	3	4	5
discordo completamente				concordo plenamente

n) Sabe, ou então não sabe bem o que mudar mas o modelo de educação em que se encontra não está bem.

### III – Aspetos do Currículo e Pedagogia (Aprendizagem)

1	2	3	4	5
discordo completamente				concordo plenamente

a) Alunos tendem a “desligar” os saberes académicos da realidade.

1	2	3	4	5
raramente				muito frequentemente

b) Há alunos que permanecem de “olhar perdido” durante a aula.

1	2	3	4	5
nunca				muito frequentemente

c) Há alunos que estão na aula desmotivados.

1	2	3	4	5
discordo completamente				concordo plenamente

d) Em geral, parte significativa da atividade da aula consiste em manter a ordem e disciplina.

1	2	3	4	5
nada		na mesma		mais frequentes

e) Considerando estes últimos anos de ensino diria que os problemas comportamentais dos alunos são mais frequentes, mantêm-se na mesma ou são menos frequentes.

1	2	3	4	5
menos graves		na mesma		mais graves

f) Considerando estes últimos anos de ensino diria que os problemas de comportamento dos alunos, são mais graves, mantêm-se na mesma ou são menos graves.

1 muito menos	2	3	4	5 muito mais
------------------	---	---	---	-----------------

g) Considerando estes últimos anos de ensino diria que há mais ou menos Alunos com Necessidades Educativas Especiais ou alunos com défice de atenção, hiperativos,...

1 Discordo completamente	2	3	4	5 concordo plenamente
-----------------------------	---	---	---	--------------------------

h) A maioria dos alunos aspira quando terminar o seu percurso académico a “livrar-se dos estudos”.

1 nunca	2	3	4	5 sempre
------------	---	---	---	-------------

i) Com que frequência utiliza múltiplas oportunidades de avaliação qualitativa na sua rotina diária.

#### IV – Sentimentos e Emoções

1 nenhuma	2	3	4	5 muito
--------------	---	---	---	------------

a) Indique o seu nível de satisfação com a sua atividade docente.

1 nenhuma	2	3	4	5 muita
--------------	---	---	---	------------

b) Indique o nível de autoridade que sente ter na sua prática docente.

1 nenhum	2	3	4	5 muito
-------------	---	---	---	------------

c) Como situa o reconhecimento do seu trabalho pela sociedade.

1 discordo completamente	2	3	4	5 concordo plenamente
-----------------------------	---	---	---	--------------------------

d) As políticas educativas adequam-se à atual realidade.

1 total desânimo	2	3	4	5 muito ânimo
---------------------	---	---	---	------------------

e) Sente ânimo ou desânimo com a sua profissão.

1 raramente	2	3	4	5 frequentemente
----------------	---	---	---	---------------------

f) Nas suas aulas, sente angústia perante a dificuldade de lidar com a indisciplina de certos alunos.

1 nunca	2	3	4	5 sempre
------------	---	---	---	-------------

g) Alunos manifestam satisfação e prazer em aprender.

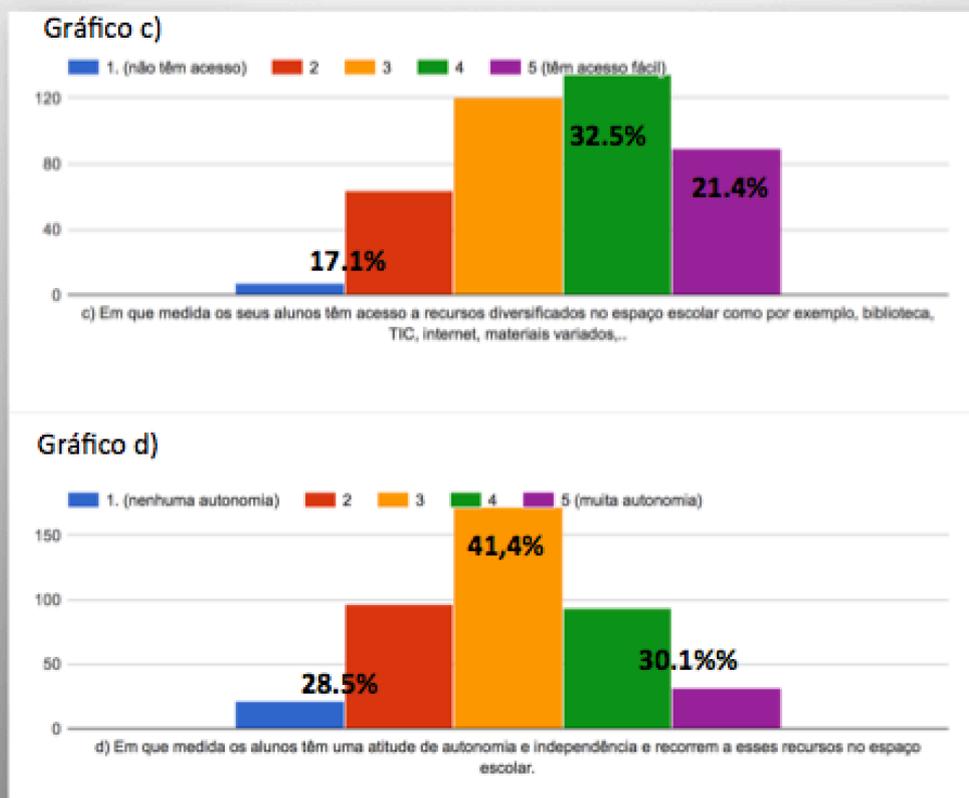
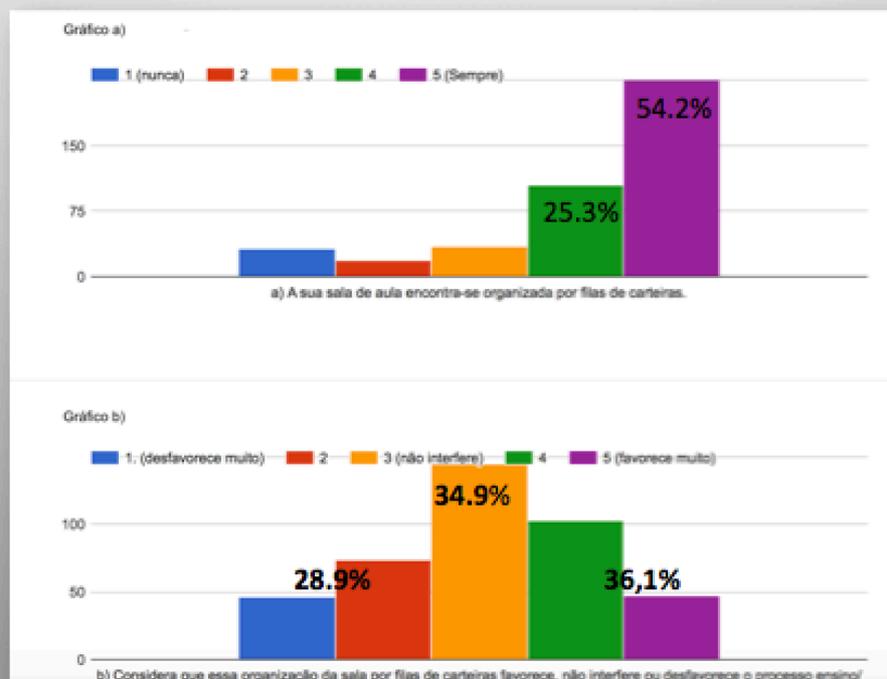
1 não gosta nada	2	3	4	5 gosta muito
---------------------	---	---	---	------------------

h) Diria que a maioria dos alunos gosta ou não gosta da escola.

1 definitivamente não	2	3	4	5 definitivamente sim
--------------------------	---	---	---	--------------------------

i) Considerando a sua experiência, se tivesse de decidir no momento atual a carreira da sua vida escolheria ser professor?

# I - Organização/condições do espaço físico



## ANEXO C

Gráfico e)



Gráfico f)

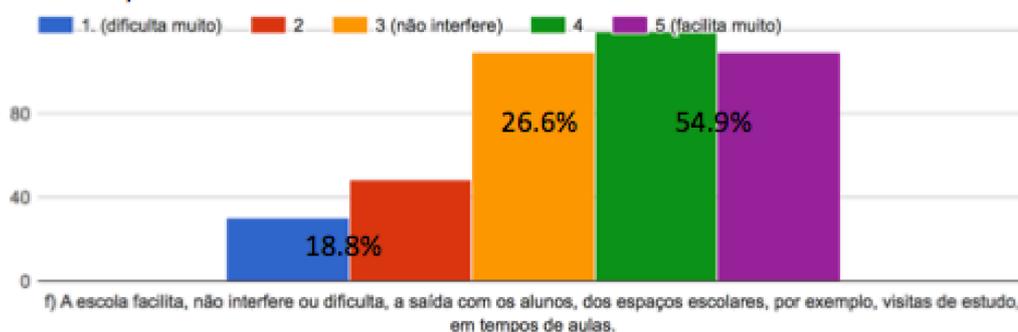


Gráfico i)

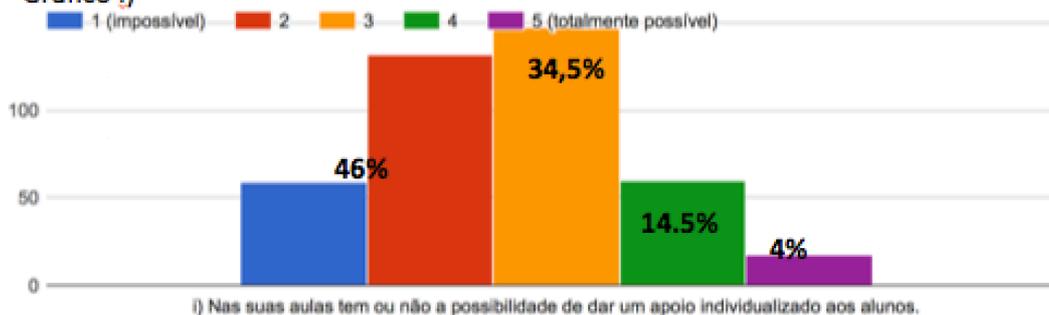
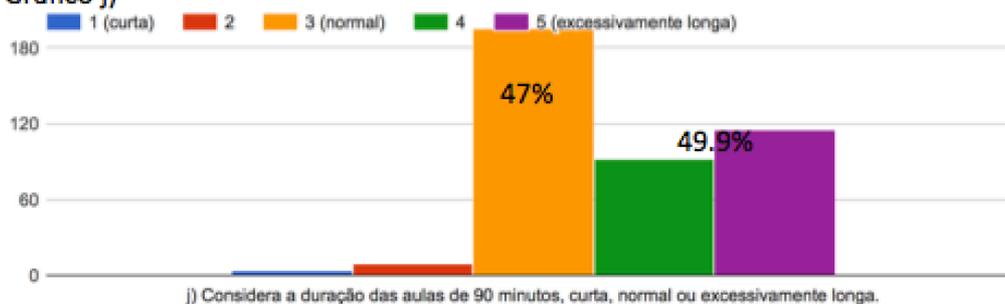


Gráfico j)



## ANEXO D

Gráfico k)



Gráfico l)

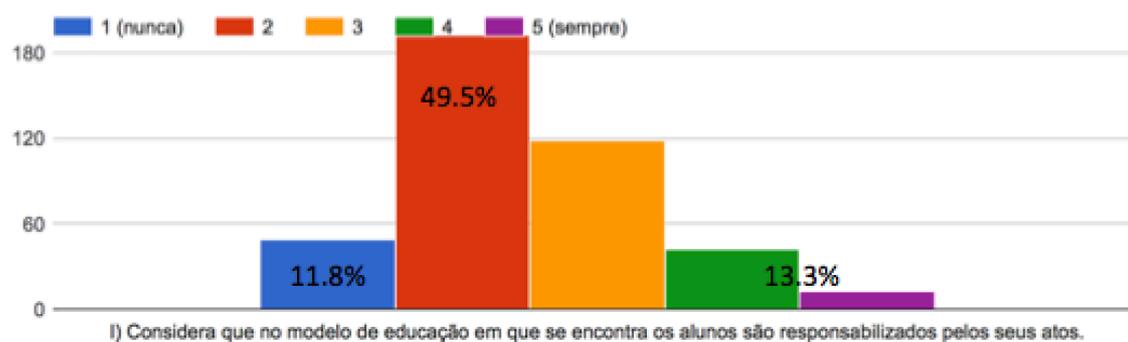
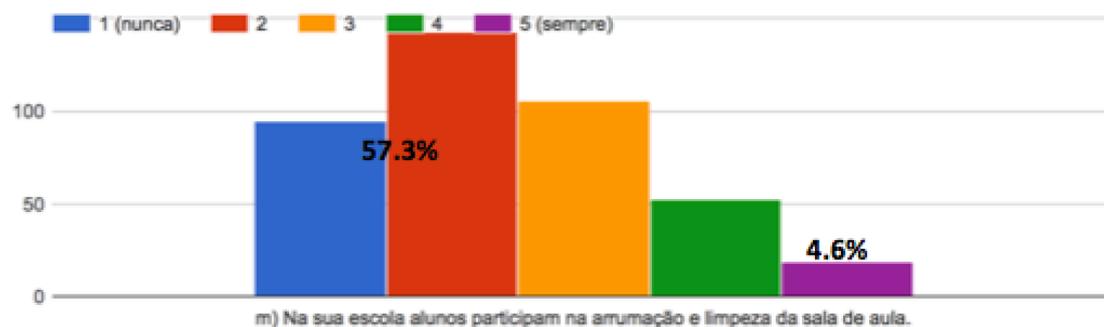
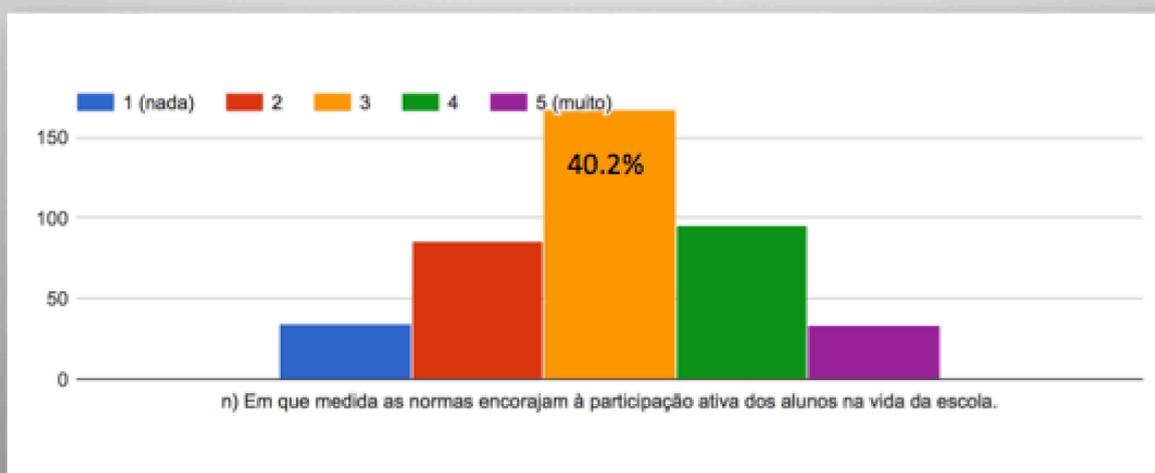


Gráfico m)



## ANEXO E

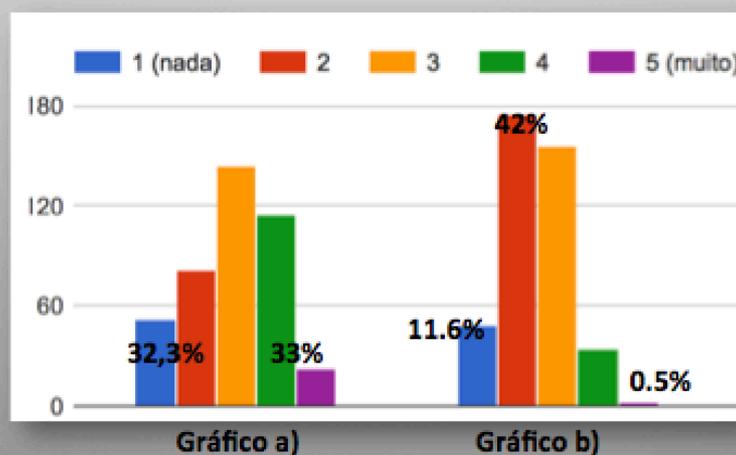
Gráfico n)



## II - Aspetos do Currículo e Pedagogia (Ensino)

**Gráfico a)** Em que medida se sente autónomo (autonomia/flexibilidade) numa gestão seletiva do programa.

**Gráfico b)** Considera o modelo de educação em que se encontra **motivador** para a generalidade dos alunos.



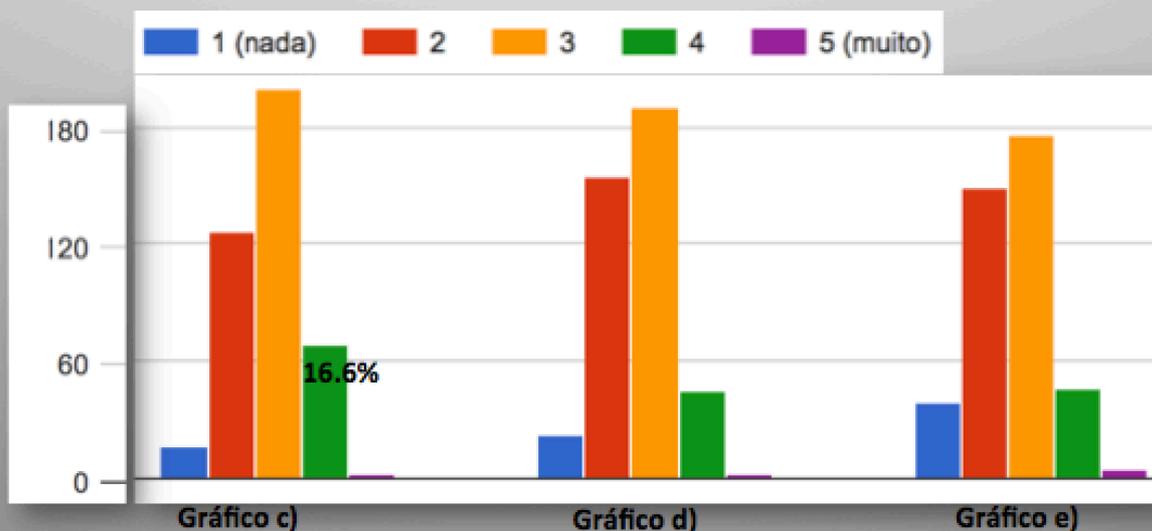
## ANEXO F

### Considera o modelo de educação em que se encontra eficaz...

c) ... na contribuição para o desenvolvimento de **conhecimento/saberes** do aluno.

d) ... na contribuição para o desenvolvimento do **potencial em cada aluno**.

e) ... na contribuição para o desenvolvimento/consolidação de **atitudes cívicas e morais**.



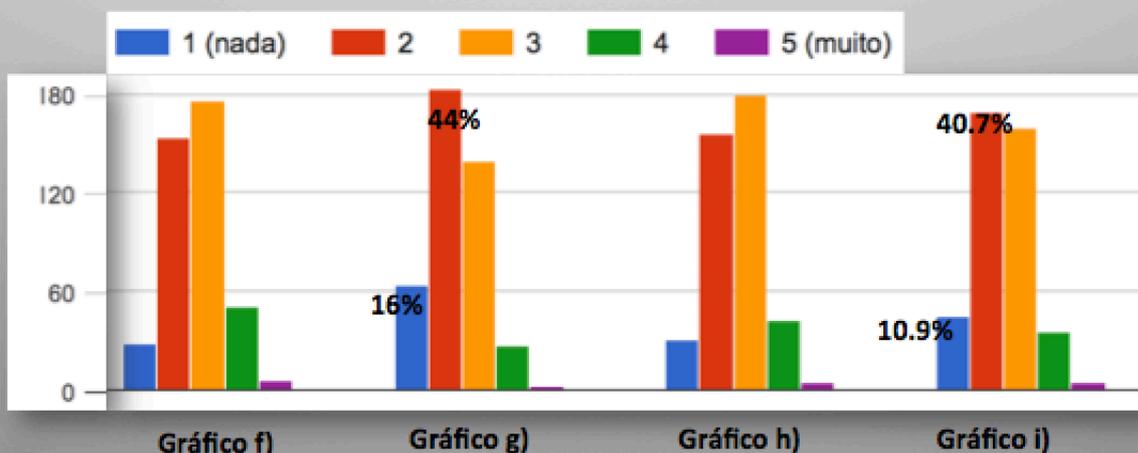
### Considera o modelo de educação em que se encontra eficaz...

f) ... na contribuição para o desenvolvimento da **motivação para continuar a aprender ao longo da vida**.

g) ... na **responsabilização** dos alunos.

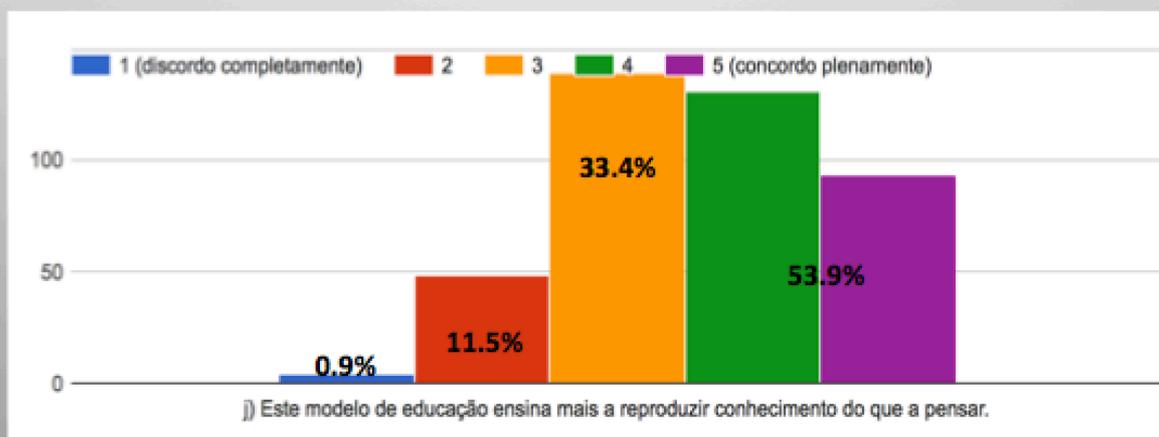
h) ... na contribuição para a formação de **pessoas conscientes, autónomas e responsáveis**.

i) ... na contribuição para a **reflexão e o questionamento**.



## ANEXO G

### Gráfico j)

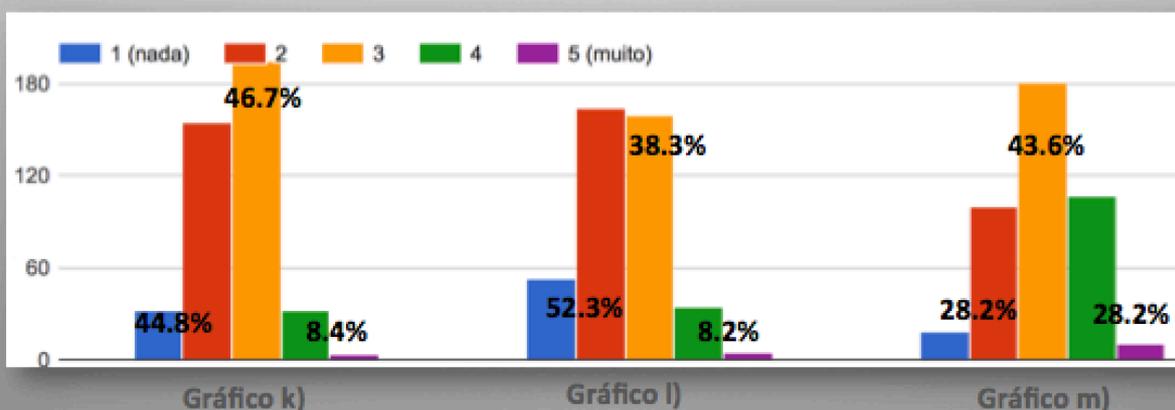


### Este modelo de educação...

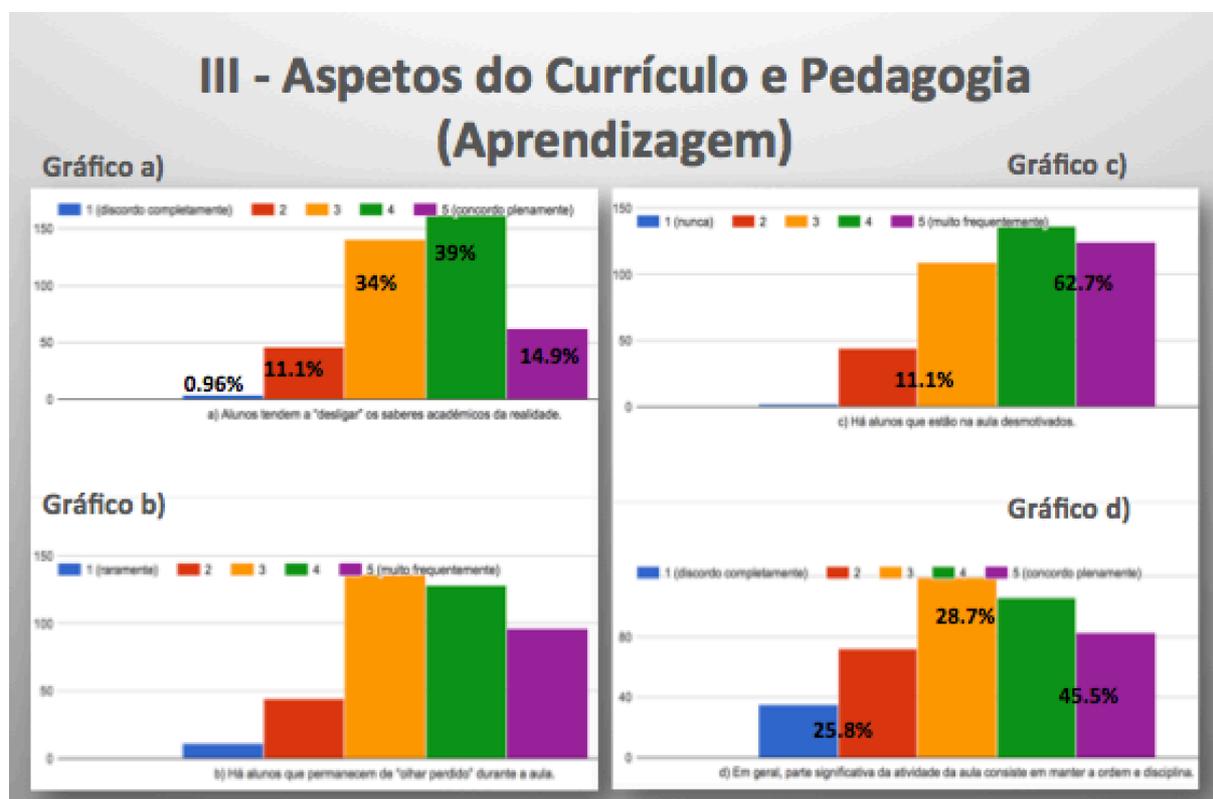
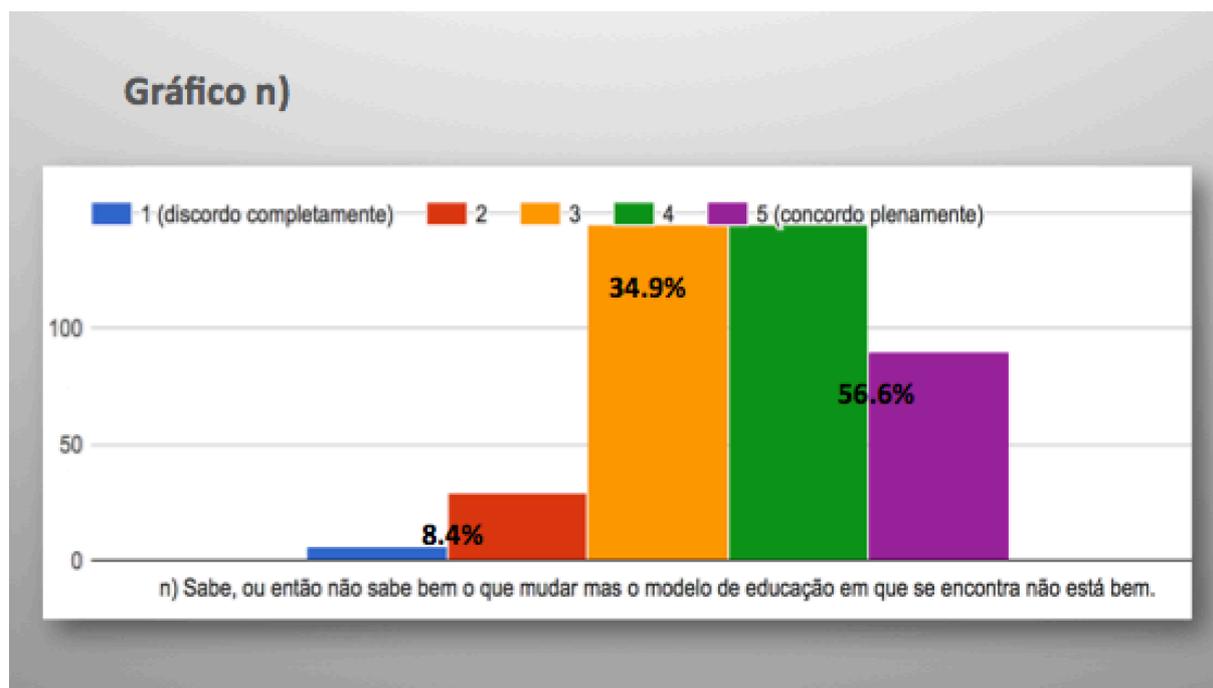
k) ... contribui para a inserção dos alunos na **vida prática** (desenvolvimento de ferramentas para a vida).

l) ... promove uma **consciência local**, a valorização das raízes, tradições e património local.

m) ... é eficaz em termos de contribuição para uma **consciência ambiental**.



## ANEXO H



# ANEXO I

Gráfico e)

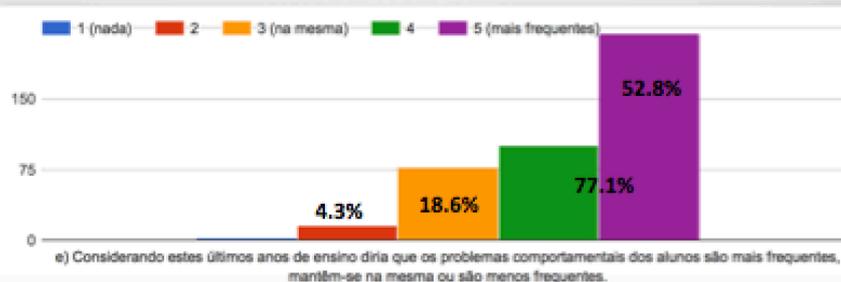


Gráfico f)

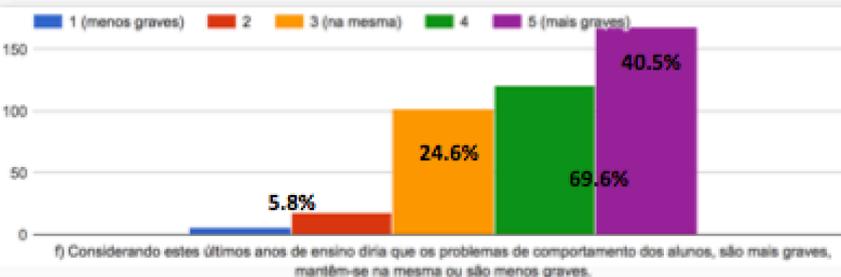


Gráfico g)

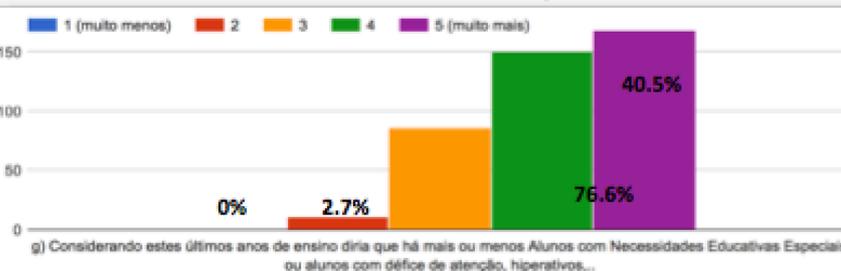
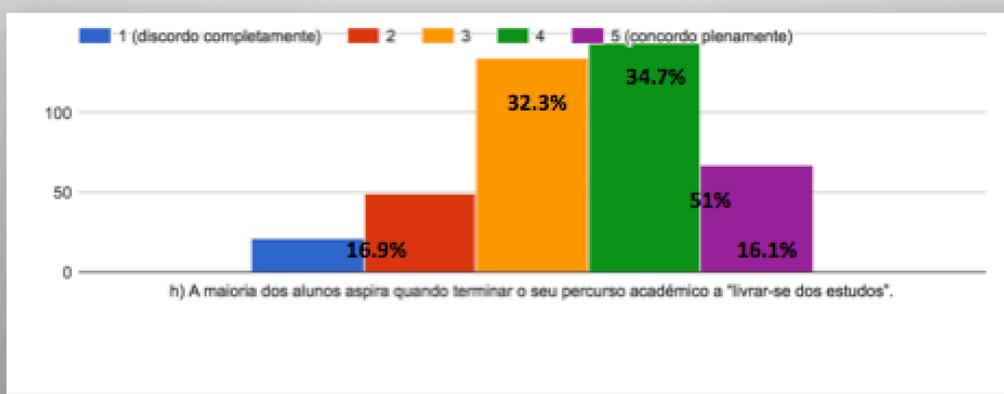


Gráfico h)



## IV – Sentimentos e emoções

Gráfico a)

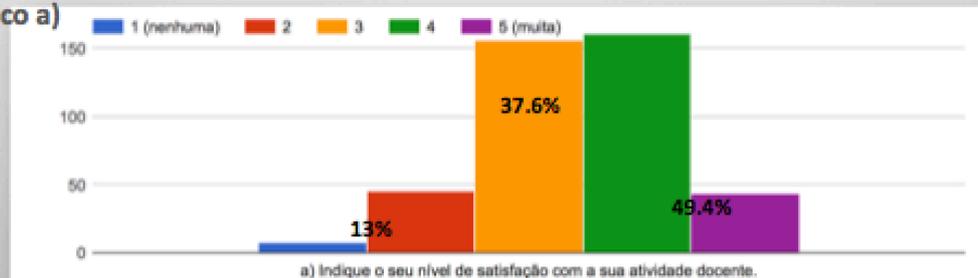


Gráfico b)

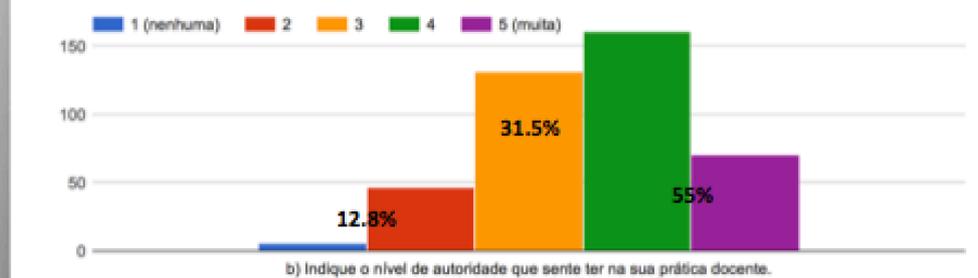
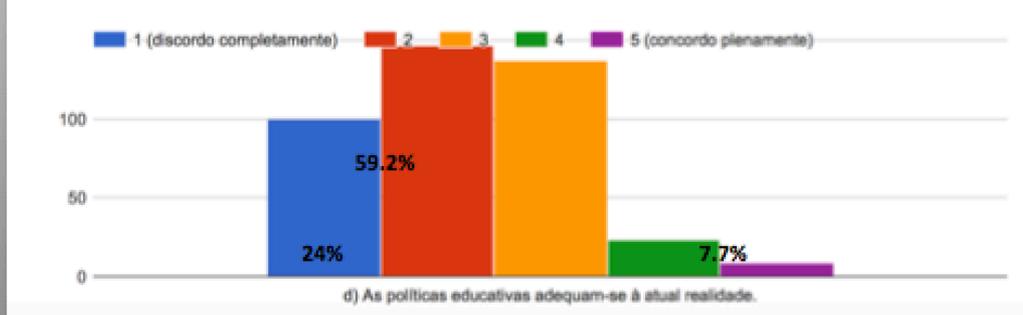


Gráfico c)

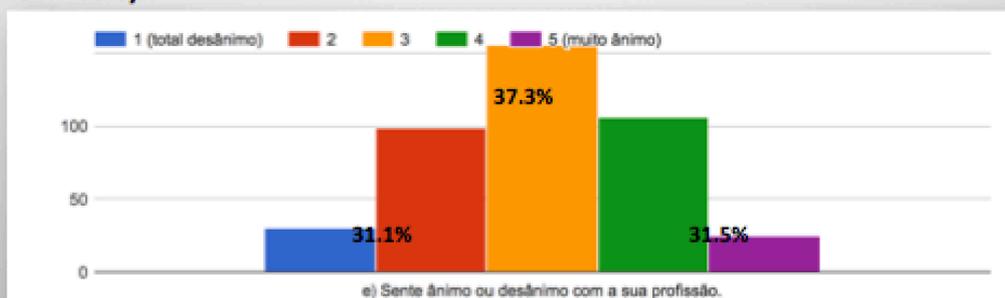


Gráfico d)

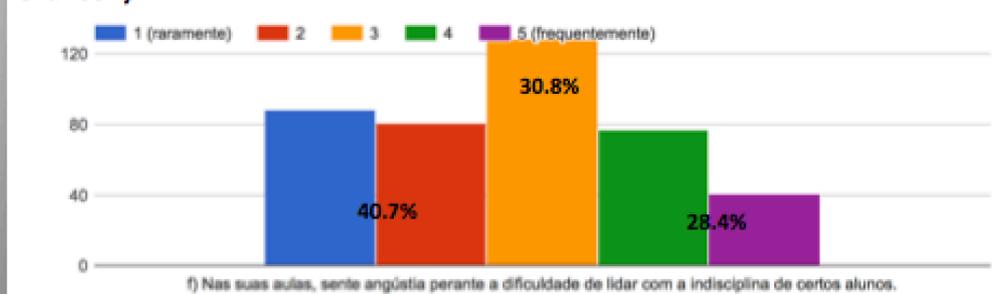


## ANEXO K

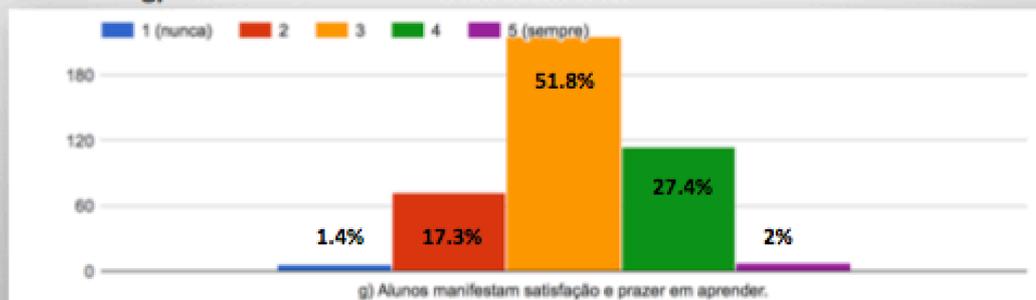
### Gráfico e)



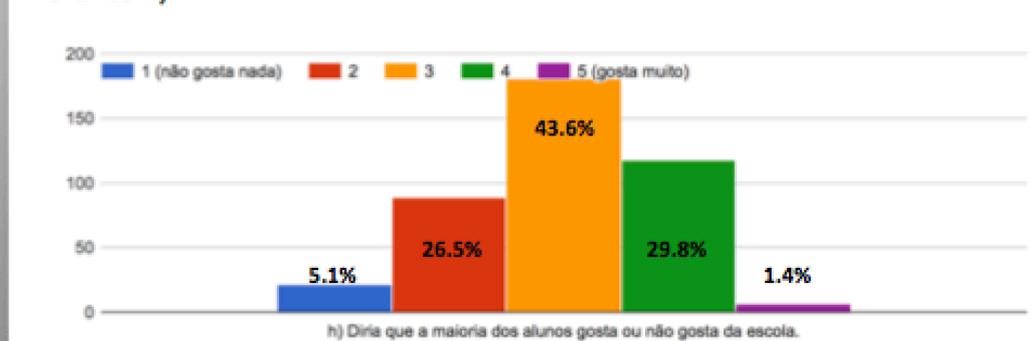
### Gráfico f)



### Gráfico g)

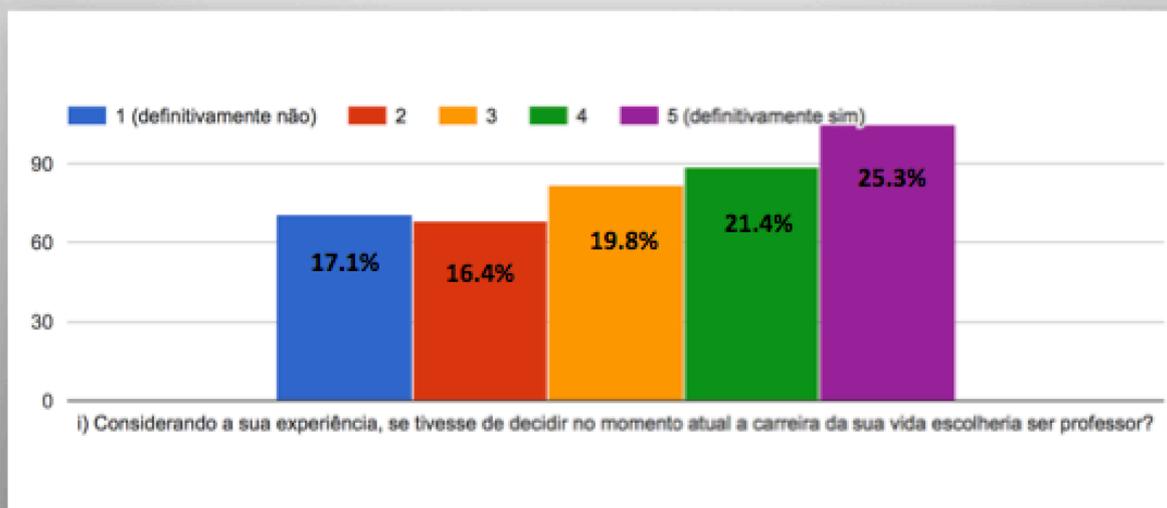


### Gráfico h)



## ANEXO L

Gráfico i)



ANEXO M - FOTOS PUKLLASUNCHIS



## ANEXO N - FOTOS PUKLLASUNCHIS



## PERFIL IDEAL DE LA CHICA Y CHICO PUKLLA – SER FELIZ

características en el trabajo profesional de los chicos. ideales de lo sano chicos. la con ro en s de hica mar tro ta, ro el

**Perfil ideal de la chica y el chico puklla**

**Ser feliz**

- Actitud positiva ante la vida.
- Se reconoce y reafirma con su cultura de origen y con la cultura andina, por vivir y participar en ella.
- Capaz de enfrentar problemas y situaciones adversas. Acepta el conflicto como una oportunidad para aprender y como parte fundamental de la vida.
- Asume las diferencias como elemento enriquecedor de su vida.
- Asume la libertad con responsabilidad.
- Convive en armonía con su entorno social y natural. Sabe relacionarse con los demás.
- Se reconoce y acepta, es crítico y autocrítico.
- Activo en su medio, transforma su realidad inmediata.
- Sensible ante el mundo.
- Tiene una actitud desprendida, humana.
- Competente en lo que decide hacer.
- Desarrolla su voluntad.

# ANEXO O – GREEN SCHOOL



## Learning Principles

(Final working draft - June 2016)

The Green School learning principles are core shared beliefs about how to nurture powerful and impactful learning experiences. They guide our educational practice across the learning programme.

### THE ESSENCE

We learn more from *how* we are taught than from *what* we are taught

### GUIDING PRINCIPLES

We believe learning is most impactful when it is

<b>HOLISTIC</b>	We learn best when we engage our body, mind, heart, and spirit
<b>INQUIRY-BASED</b>	We learn more from asking good questions than having the right answer
<b>REAL</b>	Learning is fun, messy, unpredictable, even chaotic
<b>INTERCONNECTED</b>	We learn by making connections to where and who we are
<b>COLLECTIVE</b>	Our individual and collective diversity enables and empowers our learning
<b>CHALLENGING</b>	We learn more when we are challenged, by ourselves and others
<b>DEMOCRATIC</b>	We all have voice in and responsibility for ourselves and our learning
<b>INTERPERSONAL</b>	Learning is about relationships
<b>ITERATIVE</b>	We grow through a process of learning, unlearning, and relearning
<b>SAFE</b>	We are more confident and courageous when we feel safe and valued
<b>LIFELONG</b>	Learning is timeless

*This final working draft of the Learning Principles was developed in 2015 by the Curriculum & Pedagogy Committee.*





## Core Skills & Competencies

(Final working draft - June 2016)

In a world where knowledge is a commodity, at our fingertips, any time, any place, Green School prioritizes students developing the skills that will help them to successfully navigate their futures. Rather than *preparing for* the real world, we acknowledge that students are already *living in* the real world. As such, teachers use the Core Skills & Competencies to design learning experiences that enable students to practice the skills they will need not only to survive, but to thrive and lead in a global economy and sustainable world.

The Core Skills & Competencies are a defined set of 12 critical skills and 50 core competencies designed to...

- Mirror the qualities, skills and competencies described in the Green School *Learning and Living Ambitions*
- Serve as a guide from which teachers design and plan projects, thematics, and other learning experiences
- Be developmental in nature
- Span grades K-12 in order to promote vertical alignment school-wide
- Be cross-disciplinary to promote an integrated approach to learning

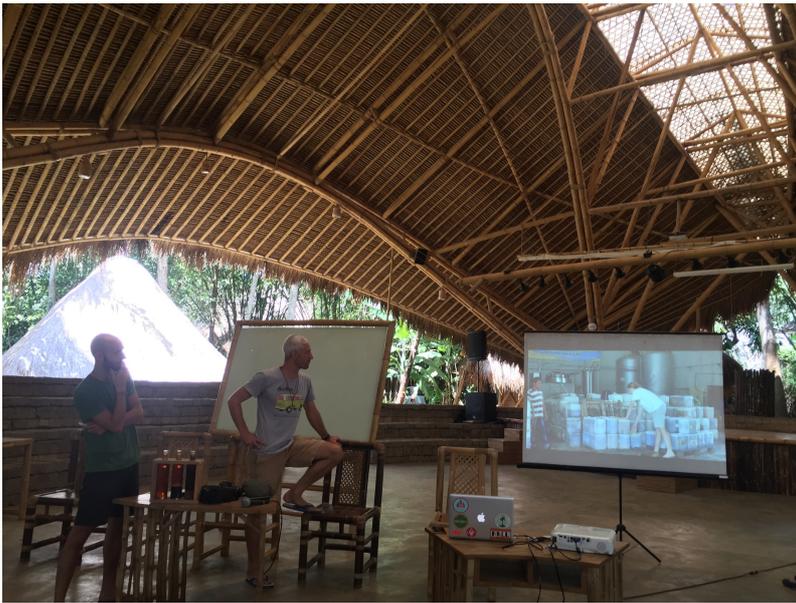
<b>Adaptability</b>  <i>Bend like bamboo</i>	<b>ADAPTABILITY:</b> Adapt and adjust to unfamiliar circumstances, tools, and processes <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Be flexible and willing to try new strategies and processes</li> <li>2. Try both existing and emerging technologies</li> <li>3. Work effectively in a climate of ambiguity and changing priorities</li> <li>4. Deal positively with praise, setbacks and criticism</li> </ol>
<b>Awareness</b>  <i>Open your eyes</i>	<b>AWARENESS:</b> Reflect, connect, and be aware of one's self in relation to others and the world <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Understand how one learns best and sustain a passion for lifelong learning</li> <li>6. Be mindful and stay present</li> <li>7. Observe and connect with the natural world</li> <li>8. Explore and understand relationships among countries, peoples, and cultures in the past, present, and future</li> <li>9. Move from awareness to action</li> </ol>
<b>Collaboration</b>  <i>Stronger together</i>	<b>COLLABORATION:</b> Apply interpersonal skills to work with diverse teams, value individual contributions, and share responsibility for collaborative efforts and decisions <ol style="list-style-type: none"> <li>10. Be open to diverse perspectives and incorporate input into discussions and decisions</li> <li>11. Contribute to, invest in, and share responsibility for accomplishing common goals</li> <li>12. Resolve conflict by seeking common ground; exercise flexibility and willingness to compromise</li> </ol>
<b>Communication</b>  <i>Say it, mean it</i>	<b>COMMUNICATION:</b> Process, organize and coherently express ideas <ol style="list-style-type: none"> <li>13. Read, listen, and view a variety of media and demonstrate understanding</li> <li>14. Write / produce for a variety of purposes (style)</li> <li>15. Use effective composition, literary devices, and vocabulary (quality)</li> <li>16. Listen, consider, discuss, and express points of view respectfully, confidently, and passionately</li> <li>17. Plan and deliver presentations and productions</li> </ol>
<b>Creativity</b>  <i>Be original</i>	<b>CREATIVITY:</b> Exercise creativity and inventiveness by embracing one's imagination, exploring natural curiosity, being open-minded, and considering multiple perspectives <ol style="list-style-type: none"> <li>18. Appreciate, respond to, and make judgments about works</li> </ol>



	<p>19. Think divergently to explore, generate and improve upon fresh and original ideas</p> <p>20. Create, produce, perform and/or present original works</p> <p>21. Pursue passions, innovate, and convert ideas into products and services</p> <p>22. Apply examples from nature to projects and new problems that arise</p>
<p><b>Critical Thinking</b></p> <p><i>Stretch your brain</i></p>	<p>CRITICAL THINKING: Improve the quality of thinking by assessing, analyzing, and reconstructing ideas in order to inform belief and action</p> <p>23. Exercise curiosity: Inquire, ask questions that expand and deepen understanding, desire to learn more, remain open to new ideas, seek evidence</p> <p>24. Exercise skepticism: Question, evaluate credibility of sources of information</p> <p>25. Exercise humility: acknowledge and be willing to test assumptions, admit that one's opinions/ideas are wrong when faced with new convincing evidence</p> <p>26. Exercise self-directed, -disciplined, -monitored, and -corrective thinking</p>
<p><b>Decision Making</b></p> <p><i>Take a stand</i></p>	<p>DECISION-MAKING: Participate in the process, consider all inputs and alternatives, draw conclusions, and seek consensus and/or take decisive action</p> <p>27. Collect and be a responsible consumer of information from varied sources</p> <p>28. Analyze and evaluate evidence, data, and arguments</p> <p>29. Weigh pros and cons of possibilities, assess risks, and take action</p> <p>30. Make informed daily choices compatible with a healthy lifestyle</p> <p>31. Take responsibility for the consequences of one's decisions; apply lessons learned to future decisions</p>
<p><b>Grit</b></p> <p><i>Stick with it</i></p>	<p>GRIT: Persevere through physical and mental challenges, finding learning and laughter in the journey</p> <p>32. Pursue passions, overcome obstacles, stay positive, and persevere</p> <p>33. Accept and learn from failure, adjust, and carry on</p> <p>34. Feel strong and vibrant by challenging one's body and mind</p>
<p><b>Leadership</b></p> <p><i>Come with me</i></p>	<p>LEADERSHIP: Inspire, influence and empower others toward the achievement of a goal</p> <p>35. Model positive and ethical behavior - honesty, empathy, and optimism</p> <p>36. Make decisions confidently by trusting one's instincts and intuitions</p> <p>37. Build trust and empower others to achieve goals</p> <p>38. Inspire others to action by taking a stand, taking initiative, taking risks, and taking responsibility</p>
<p><b>Management</b></p> <p><i>Get it done</i></p>	<p>MANAGEMENT: Manage tasks, coordinate resources, and facilitate processes to complete a project</p> <p>39. Set goals, plan, and prioritize</p> <p>40. Manage and organize time and resources (natural, financial, human, and technological) to complete tasks and projects</p> <p>41. Establish, facilitate, monitor, and adjust processes to meet goals</p>
<p><b>Problem Solving</b></p> <p><i>Figure it out</i></p>	<p>PROBLEM-SOLVING: Identify problems, look for and consider a wide range of solutions</p> <p>42. Identify problems</p> <p>43. Interpret and express ideas graphically, verbally, and numerically</p> <p>44. Apply logic to investigations and scenarios</p> <p>45. Apply spatial, proportionate and geometric reasoning to scenarios</p> <p>46. Use mathematical calculations to solve real-world problems</p> <p>47. Use the scientific method to do investigations</p>
<p><b>Systems Thinking</b></p> <p><i>Make a difference</i></p>	<p>SYSTEMS THINKING: Step back and see the big picture; use our understanding of complex systems to impact sustainable change</p> <p>48. See whole systems as more than a collection of parts --i.e., an intertwined web of relationships, connections and patterns</p> <p>49. Identify how human and natural systems interact with and impact one another</p> <p>50. Understand leverage points and apply systems thinking to impact and sustain personal, social, economic and environmental change</p>

*This final working draft of the Core Skills & Competencies was developed in 2015 by the Curriculum & Pedagogy Committee.*

ANEXO Q – FOTOS GREEN SCHOOL



vortex



## “Aprendizagens não para, mas na cidadania ativa”



Finn – “Projeto Nalu”

Reciclagem de plástico



Projeto “Bio Bus”



## “Bye bye Plastic Bags”

TED Ideas worth spreading WATCH DISCOVER ATTEND PARTICIPATE ABOUT LOG IN



SEPTEMBER 2015 Bali, ilha de lixos LONDON ENGLAND

Melati e Isabel Wijsen

## ANEXO S

### “INDIVIDUALIZAR E PLURALIZAR”

Howard Gardner, conferencista em “*Fronteiras do Pensamento*”, em 2013

*“Eu penso que há duas implicações educativas, que para mim são as mais importantes:*

*A primeira é que devíamos individualizar a educação que significa, em vez de todos ensinarem a mesma coisa, da mesma maneira devíamos saber mais sobre cada estudante, tanto quanto se pudesse sobre a maneira como ele aprende, e tentar ensinar esse aluno de formas que façam sentido para a sua forma particular de pensar. E agora é possível por causa dos computadores, há muitas maneiras de ensinar álgebra, muitas maneiras de ensinar chinês, geografia. E podemos variar, o ensino, a aprendizagem, e a avaliação, em termos da individualidade do aluno.*

*A 2ª implicação é além da individualização, a pluralização. Pluralização significa ensinar qualquer coisa que é importante em muitas formas; nada que é importante pode ser ensinado de um só modo, quer seja a teoria da evolução em biologia, ou a noção do zero em matemática, ou a história do Brasil,... Há muitas muitas maneiras de ensinar, e se ensinar uma coisa de muitos modos, 2 coisas acontecem. Primeiro, vai alcançar mais jovens ou mais velhos... Porque algumas pessoas aprendem melhor com histórias, outras com filmes, por debates, interações,... Segundo, dessa forma tu mostras o que realmente significa ter entendido qualquer coisa. Porque se tu realmente percebeste bem alguma coisa, podes pensa-la em muitas formas.*

*Pensa na tua família, num teu hobby, na comunidade onde tu vives, podes escrever a esse respeito, “gozar” a esse respeito, desenhar, cartoons atuar, debater,... e esta pluralidade de modos significa ter um completo entendimento sobre qualquer coisa.*

*Portanto, ensina individualmente e ensina de muitas maneiras. Estas são as maiores implicações da teoria e estou absolutamente confiante que os estudantes aprenderiam mais, gostariam mais da escola e tornar-se-iam “liflong learners”. Individualizar e pluralizar.*

*O lado contrário é ensinar numa única maneira e tentar forçar toda a gente a ser igual.*

*O que acontece é que as pessoas que têm “school kind of mind” (mentalidade tipo escola) fazem bem mas todos os outros ficam alienados da educação, não querem ir para a escola, não querem aprender, preferem ficar no sofá na televisão, não pensam, não votam e são cidadãos que não desejamos.”*