

**ANEXO V - MATRIZ DAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS AOS DADOS
DE NATUREZA BIOGRÁFICA E PROFISSIONAL**

Objectivo geral – B – Obter dados pessoais e profissionais dos professores do estudo

Para simplificar a análise de conteúdo, foram utilizados os seguintes códigos:

Professor da ESES - **E1=Q12**

Professor da ULL - **E2=Q42**

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

Professora da UE - **E4=Q1**

Objectivos específicos		Respostas dos entrevistados				Totais
Variáveis		E1=Q12	E2=Q42	E3=Q2	E4=Q1	f
B1.1 - Sexo	Masculino	X	X			2
	Feminino			X	X	2
B1.2 - Idade	Menos de 25 anos					
	Entre 25 e 35 anos					
	Entre 36 e 45 anos					
	Entre 46 e 55 anos			X	X	2
	Mais de 56 anos	X	X			2
B1.3 - Habilitação académica	Estudante Universitário					
	Licenciatura					
	Mestrado			X		1
	Doutoramento	X	X		X	3
	Pós- Doutoramento					
	Outra					
B1.4 - Categoria profissional	Professor Catedrático					
	Professor Associado com Agregação					
	Professor Associado	X	X			2
	Professor Auxiliar				X	1
	Auxiliar Convocado					
	Assistente					
	Assistente Convocado					
	Docente			X		1
	Outra					
B1.5 – Instituição onde exercem a docência	Escola Superior da Educação de Setúbal	X				1
	Universidade Lusófona de Lisboa		X			1
	Escola Básica 1 Parque Silva Porto - Benfica			X		1
	Universidade de Évora				X	1

**ANEXO VI - PROTOCOLO (TRANSCRIÇÃO) DAS ENTREVISTAS AOS
PROFESSORES**

ENTREVISTA

(Número um)

Entrevistado: E1

Dia: Quinta-feira 14/05/2009

Hora: 13h

Local: Gabinete do Professor, na Escola de Educação Superior de Setúbal

Gostava de saber em que circunstâncias teve contacto com o autor Philippe Meirieu através da sua obra?

E1 - Em que circunstâncias, ora, o meu contacto com a obra do Philippe Meirieu já é, enfim, já tem uns anitos largos, e talvez a primeira, o meu primeiro contacto com a obra dele tem a ver com duas fontes. Por um lado, porque, a minha, já agora, situando isso na minha formação académica, a base é da Psicologia da Educação e antes de vir para aqui trabalhei no, era professor no Instituto Superior de Psicologia Aplicada onde tinha justamente duas cadeiras, leccionava duas cadeiras: uma relativa à Avaliação Pedagógica e outra relativa à Psicosociologia da Educação. E, sempre tive como grande objecto de trabalho as questões da avaliação mas sobretudo numa perspectiva da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem. Portanto, as questões da aprendizagem sempre me interessaram bastante e ao, dito isto, quando em 1986 já tinha tido bastantes contactos com os autores da escola Suíça, enfim o [*imperceptível*] sobre a construção da Inteligência, sobre [*pausa*] conheci alguns pessoalmente e trabalhei com alguns pessoalmente mesmo Quan Nelly, com Philippe Roncard, com o Perrenoud. E, portanto, esta abordagem, muito centrada na análise das práticas, foi uma coisa que, digamos, que eu comecei a dar, assim, peso na minha, que eu as incluía no meu discurso pedagógico, chamemos assim. E portanto, em 1986, quando venho para aqui, digamos que nesta escola, ao estar ligado à formação profissional, à formação inicial e à formação contínua, foi sempre duas valências que aqui nesta escola sempre teve, quer dizer o meu contacto com os problemas da prática e do terreno, sempre foi uma coisa que esteve presente, sempre no meu trabalho. E, portanto, portanto estes problemas emergentes da prática pedagógica sempre me foram considerados, tiveram sempre grande eco

em mim, os problemas emergentes da prática e nos problemas, eu costumo dizer, este discurso do deve-se fazer é um discurso que para mim não faz sentido, não é? E, portanto, sobretudo quando vim para aqui, chamemos assim, em 86, mais ou menos, coincidiu muito com o aparecimento dos primeiros livros do Meirieu. *Apprendre... Oui, Mais Comment?* foi um livro que de repente veio, enfim, responder de uma forma organizada a algumas questões que eu já me tinha posto e que eu procurando por ali e por acolá. O meu primeiro grande contacto, chamemos assim, com a obra de Meirieu foi, justamente, através desse livro que de certo modo vinha corresponder aos problemas que eu também sentia e que eu ia procurando organizar recorrendo a outros autores. Bom, e depois tornei-me, fui um leitor assíduo, por um lado e leitor, e uma pessoa que usava com grande frequência para a sua formação os textos dos *Cahiers Pédagogiques* onde o Meirieu tinha uma participação extremamente activa, digamos assim, porque é uma revista que parte muito, de facto, dos problemas, está muito à escuta dos problemas dos professores, que emergem na prática e tentam encontrar-se respostas para esses mesmos problemas, quer em textos mais profundos, quer são textos curtos, numa linguagem acessível, não académico, não quer dizer que sejam textos menores, pois é, são textos maiores, porque tratar assuntos complexos numa forma simples é bastante complexo, é complicado, não é. Portanto, o Meirieu, os seus textos e depois quando ele teve a responsabilidade na organização de alguns dossiers, na revista, sempre foram instrumentos e momentos muito importantes para o trabalho com os professores no quotidiano.

Sr. Professor, essas questões da prática que acabou de focar, foi isso o que o motivou a continuar a ler o professor Meirieu, as questões da prática reflexiva e do quotidiano da escola...?

E1 - Sim, ele próprio tem vindo a evoluir nas temáticas e nas problemáticas muito a partir também dos problemas que se vão pondo no próprio terreno, não é [pausa] É uma pessoa sempre muito à escuta, digamos que a sua obra nasce essencialmente à escuta do terreno, problematizando as coisas que acontecem no terreno e não a partir, digamos, da investigação teórica, de um discurso do «deve-se fazer».

Para além dessa obra que citou e também da revista, acha que há outra ou conhece outra que possa definir ou ilustrar bem o pensamento do autor?

E1 - Depois em 96, penso eu, que saiu em francês que é do *Dizer ao fazer*. Acho que é uma obra de facto notável e marcante nesta perspectiva e sobretudo nestas lógicas do que é a lógica do dizer e o que é a lógica do fazer porque não há relação directa entre o dizer e o fazer, o fazer tem outros constrangimentos. No fundo, a prática tem outros constrangimentos e isso, essa análise é muito importante para se perceber porque é que muitas vezes as pessoas estão todas de acordo em determinado tipo de coisas e não fazem. Portanto, a lógica do discurso teórico e a lógica da acção não são lógicas directas, nem directamente relacionadas e lineares. Acho que ele coloca isso, ele discute isso muito bem e muito recentemente há todas estas coisas sobre o poder da escola, sobre o direito, sobre a legitimação do poder, do poder dos professores, onde é que fica a ética, o lugar do aluno, aliás a gente vê na obra dele uma centralidade cada vez maior, diria de certo modo, ele começa com as questões da aprendizagem mais centradas no professor passa para contexto prático e hoje coloca muito a questão do aluno com uma centralidade. Portanto, passa do professor para o aluno, faz esta evolução que é uma evolução que me parece extremamente interessante.

Atribui-se a este pedagogo a defesa dessa centralidade do aluno, falamos em termos da pedagogia diferenciada. No entanto eu verifico que o autor ora defende ora critica outras teorias, outras pedagogias...

E1 - Sabe que o Meirieu é um homem eclético, ele, não o situo, quer dizer situo-o, ele tem claramente uma perspectiva sócio-construtivista do desenvolvimento, diria assim, da teoria da aprendizagem, agora não se pode dizer que ele seja defensor do Freinet, do Dewey, quer dizer, ele congrega, convoca, digamos vários pensamentos justamente de pessoas, Dewey falava muito na centralidade da pessoa, Freinet nas metodologias mais activas, o Oury na dimensão institucional, não é, com algum ecletismo que vai pensando, que vai reconstruindo para propor não digo respostas acabadas mas propor soluções para problemas contemporâneos.

Então, nesse caso, o senhor professor não acha que se possa atribuir ao autor um tipo de pedagogia assim, bem bem definida, uma vez que ele é realmente eclético, esse ecletismo poderia resultar depois num...

E1 - Eu poderia colocá-lo na linha de alguns autores, um Bruner, por exemplo, coloco-o completamente na linha, enfim, da pedagogia soviética, do Bruner, enfim na forma mais implícita ou mais explícita, mas retoma as ideias da teoria da actividade, de Leontiev, da Zona de Desenvolvimento Proximal do Vygotsky, se a gente quiser do Bruner que faz alguma síntese disto, da dimensão cultural da aprendizagem, da dimensão ética, há aqui um conjunto, convocar várias dimensões do que hoje se pode chamar o sócio-construtivismo. Agora se virmos numa perspectiva pedagógica clássica, ou, depende agora das terminologias, ou numa perspectiva das pedagogias que tomam o sujeito como centro e eu vou designar isso como pró-activas, obviamente que ele, é nesta linha que eu o insiro.

Como é que interpreta então o conceito do autor sobre o processo ensino-aprendizagem, se quisesse esclarecer, assim um pouquinho mais esta relação...

E1 - Com o processo de reconstrução activa pelo sujeito, de reconstrução e retomo os princípios da psicologia genética da aprendizagem, quer dizer o ser não nasce feito, também não nasce como uma tábua rasa, nasce com um determinado tipo de potencialidades e é através do seu contacto com a sua comunidade, com os seus outros próximos, os seus pares, ou os seus adultos, chamemos assim, que o enquadram nesta troca com os outros que o envolvem, esses outros tendo uma determinada cultura que a pessoa se vai construindo e se vai desenvolvendo. Diria ainda que nesta concepção a relação é fundamental, a interacção com os pares é uma dimensão fundamental, aliás ele explora muito e desenvolve muito, ele tem alguns textos sobre o trabalho cooperativo, sobre o trabalho colaborativo e sobre a importância dos pares. Obviamente que as questões desta ideia da aprendizagem faz-se na descoberta e portanto as questões das situações novas, diria que a chamada relação com a teoria vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Próximo, em que as situações de aprendizagem não têm que estar subordinadas ao nível do desenvolvimento do aluno, conceito clássico de Piaget, mas naquilo que o aluno é capaz de fazer, aquilo que o aluno é capaz de fazer com os outros mas que não é capaz de fazer sozinho. Este contacto com algo de novo, uma situação problemática e é aí que o ensino acontece. O valor pedagógico dos TPCs, não acho que ele atribua uma grande ...

Eu coloquei aqui esta questão porque o autor tem um livro precisamente com esse tema e ele faz aí umas observações a esse...

E1 - E faz, e faz e muito pertinentes, ele faz aqui umas observações muito interessantes mostrando que os trabalhos de casa podem ser um instrumento de segregação, de marginalização e de, ou seja, a realização dos trabalhos de casa nem todos os alunos têm as mesmas condições para fazer os trabalhos de casa como se faz fora de casa, como de fora da sala de aula e portanto, obviamente, que as condições de efectivação destes trabalhos podem decorrer de aspectos bastante diferentes da vontade que o aluno tem ou não de fazer, mas o aluno quando vai para a escola muitas vezes esses trabalhos são vistos à luz se sabe ou não sabe ou se tem vontade de os fazer ou não. E portanto os alunos ficam em situação de grande desigualdade se eu não tenho em conta essa dimensão. Os trabalhos de casa, diria, podem fazer mais mal que bem neste aspecto de etiquetagem dos alunos.

Eu falava aqui um bocadinho do papel dos diferentes intervenientes...

E1 - Para Meirieu os intervenientes do processo são fundamentais, a aprendizagem é uma tarefa pesada, a centralidade do indivíduo, os outros são qualquer coisa, outros pares ou outros adultos são personagens importantes na construção do indivíduo.

Na sua opinião, que consequências tem tido o pensamento pedagógico do autor a nível da formação de professores sobretudo e, já agora, de outros profissionais. Como é que estes profissionais reagem às ideias do professor Meirieu, consegue ter esse feed-back?

E1 - Sim tenho, eu acho que há sobretudo dois níveis de reacção: em termos teóricos, como qualquer uma das pessoas aderem, obviamente, sendo em que isto responde, em termos do fazer, lá está, é preciso apoio, persistência para levar a que as pessoas façam, mas quando fazem e quando são apoiados neste fazer e quando se sentem mais autónomos neste fazer muitas vezes algumas destas coisas são boas respostas para os problemas que as pessoas têm.

Esta questão vem muito a propósito desta outra: como é que gostaria que fosse a prática pedagógica nas nossas escolas à luz do pensamento do professor Meirieu...

E1 - O grande problema é, se nós dermos atenção, se nós colocarmos o nosso olhar e a nossa preocupação sobre apoiar o percurso dos alunos na escola, não é, com tudo o que isto representa, de enquadramento, de aprendizagem, de ajuda, etc...vemos que o Meirieu tem de facto abordagens muitíssimos interessantes, não será o único, tem textos inteligentes que nos

ajudam a encontrar boas respostas para os problemas que se encontram. Também não sou das pessoas que uso aplicações directas, acho que as pessoas e acho que o Meirieu define muito bem isso, as pessoas apropriam-se do seu pensamento, integram-no, põem em uso e assim vão andando no sentido da sua validação e evolução.

Acha que o professor Meirieu, com todo o seu pensamento tão actual, tão pertinente, tão prático, ocupará ou já ocupa um lugar de destaque nos currículos das Ciências da Educação ou ainda é um pedagogo pouco conhecido, pouco falado, pouco abordado?

E1 - Não, não tenho um conhecimento generalizado, nos curricula, isto é, normalmente os curricula, ainda são, não são dados por autores, são dados por temas, mas podemos dizer que há aqui temas que são centrais em grande parte dos currículos. Quando se fala em pedagogia diferenciada, quando se fala de trabalho de grupo, quando se fala de, quer dizer, fazem parte hoje quase da linguagem de quase todos os currículos, o que não quer dizer que e o Meirieu tem muita, acho que é muito pertinente quando ele fala nesses *mots valises*, nestas palavras, digamos onde às vezes se perde o sentido da própria palavra, é preciso retornar ao sentido e acho que o Meirieu aí tem um papel muito importante no sentido de recolocar o pensamento, a propósito, por causa do trabalho de grupo, por exemplo, ele chama muito à atenção da grande questão entre perceber-se para que é que o trabalho de grupo serve, não é, o trabalho de grupo é um meio e não um fim em si próprio e portanto muitas vezes o trabalho de grupo parece que é um fim de si próprio. Ele retorna e recoloca esta centralidade, de facto a questão da autonomia, o trabalhar para a autonomia, hoje trabalhou-se, é quase uma questão generalizada, quando ele interroga o que é isto da autonomia, como é que as pessoas favorecem a autonomia, como é que as pessoas educam para a autonomia, mas é através da autonomia, ele põe uma série de questões aos professores que são instrumentos fundamentais para a noção da ideia generalizada...

Senhor professor, eu sei que é difícil prever uma coisa futura, mas acha que ele pelas suas ideias vai ser considerado um pedagogo de renome?

E1 - Eu acho que ele é um marco, um marco importante, diria da geração mais velha de professores com responsabilidade na formação de professores porque sempre tiveram uma relação próxima com a língua francófona, digamos a nova geração com uma cultura mais

anglófona não sei se [pausa] o que não quer dizer que não retomem coisas dele, que também são retomadas por outros autores, o que estou a dizer é que ele enquanto Philippe Meirieu propriamente, por toda uma nova geração não sei se é tão conhecido como é pelas pessoas da minha idade, enfim...

Pois, mas o facto de ser abordado agora nos cursos dos professores mais antigos, como diz, da sua geração, o facto de estarem a divulgar todo este...

E1 - Pois, mas quando a gente vai para a bibliografia, a acessibilidade às leituras, eles dizem: -Ah, isto é em francês, inglês é muito mais fácil, etc, etc... É verdade que existem traduções mas a maior parte é em brasileiro e ainda por cima algumas são, nem sempre são, sabe como é [pausa] a essência pode se perder na tradução e portanto a pessoa tem sempre menos coisas traduzidas do que escritas e às vezes uma obra remete sempre para outra e há que fazer o itinerário de leitura, a partir de uma leva a outra e com traduções fica sempre mais pobre, ou a pessoa tem disponibilidade para aceder à [pausa] ou para fazer algum esforço para ler, se lhe interessa ou não é. Agora ele tem pequenos artigos, por exemplo, sobretudo, estou-me a lembrar dos Cahiers Pédagogiques, no Café Pédagogique, no próprio site dele. São textos muito curtos aos quais as pessoas têm muita acessibilidade, muitas vezes refiro isso, agora se eu posso dizer que é uma generalidade, não sei. Do meu ponto de vista é, de facto, um autor de referência.

Senhor professor, há pouco perdi uma oportunidade de lhe fazer esta pergunta, acha que a forma como o nosso ensino em Portugal está estruturado facilitaria a aplicação das ideias do professor Meirieu? Quando me diz, eu não sei se as pessoas aplicam ou não, não só em termos da vontade de ler, mas na prática...

E1 - Não, não está. Toda a tradição e a forma, não está. Repare a estrutura do nosso liceu, o nosso ensino está muito licealizado, no sentido do professor João Barroso, a organização das turmas, a turma significa um aluno epistémico, um aluno todos iguais, ainda há uma grande centralidade no professor ou então se não há uma grande centralidade no professor há a utilização de práticas, utilizando os mots-valises, aquele trabalho de grupo, o trabalho que muitas vezes é feito sem sentido, sem enquadramento e depois normalmente quando isto não dá nenhum então a gente volta ao tradicional e portanto aquilo não deu resultado volta a isto,

este isolamento em que se vive dentro das salas de aula também não favorece, digamos que a estrutura do próprio ensino, aliás, isto é um problema que eu hoje me debato e que tento nas minhas investigações procurar formas alternativas de organização de sala de aula, onde o próprio aluno possa ser a centralidade. Portanto, é preciso, criar, organizar o espaço e o tempo dentro da sala de aula de uma forma diferente que não dar alguma coisa.

Senhor professor, quase para terminar, como é que caracteriza o professor Meirieu, este pedagogo contemporâneo, no quadro dos pensadores da educação contemporâneos também. Reparei que no questionário o senhor professor respondeu que ele era muito inovador. Quer aprofundar um pouco mais esta resposta?

E1 - Do meu ponto de vista, ele é, de facto, muito inovador porque ele é de uma geração de pedagogos que parte de facto com uma sensibilidade muito grande aos problemas das pessoas que estão no terreno. E, portanto, não os ilude, nem tenta desvalorizá-los, muito pelo contrário, ele tenta, com todo o quadro conceptual que existe, pensar sobre esses problemas, pensar com essas pessoas que estão no terreno para encontrar respostas, possíveis, e digamos que é um movimento que vai e vem do contexto para a reflexão e da reflexão para os contextos de utilização e vice-versa. Nesse sentido, sendo a pedagogia, no meu ponto de vista, um constructo científico ou uma ciência, se lhe quisermos chamar, da própria acção pedagógica, neste sentido, de facto coloco o Meirieu como uma das pessoas que mais fez evoluir este pensamento nesta área mas há outros, noutras abordagens e falo do Perrenoud e de outros autores.

Senhor professor, gostaria de acrescentar mais qualquer coisa acerca do autor, alguma observação...

E1 - Eu gostei muito da conferência dele, cá, por exemplo, em Lisboa, onde ele coloca umas questões extremamente interessantes, na reconceptualização da própria organização do ensino e dos valores, foi, de facto, uma conferência bastante interessante.

ENTREVISTA

(Número dois)

Entrevistado: E2

Dia: Sexta-feira 22/05/2009

Hora: 19h

Local: Num gabinete da Universidade Lusófona de Lisboa

Em que circunstâncias teve contacto com o autor Philippe Meirieu através da sua obra?

E2 - No mestrado e doutoramento em França li algumas coisas do Perrenoud e dele pequenos trabalhos das revistas de educação e depois comprei o livro dele *Apprendre... Oui, Mais Comment?* Esse livro, li-o há já algum tempo e depois assisti a uma conferência dele aqui na Afirse, em Lisboa. E quando o director da Revista Lusófona de Educação me disse – Oh Duarte, tu que gostas da pedagogia diferenciada, faz lá uma recensão crítica sobre o *Faire l'école, faire la classe*, eu fiz com muito gosto esta recensão. Bom, ah, porque eu gosto muito do Meirieu e antecipando-me já às suas perguntas há um aspecto que acho que falta nele como falta noutros sociólogos da educação: é a ligação mais à observação da prática e é isso que eu, enfim, quando oriento agora as dissertações de Mestrado estimulo as pessoas a procurarem relacionar a teoria com a prática, quer dizer questionarem a prática através da teoria e vice-versa, procurarem melhorar a teoria através daquilo que observam na prática. Portanto eu sinto que tanto em Perrenoud, como em Merieu, como noutros autores, falta esta parte da observação da prática e esta parte mais empírica.

Falou no seu mestrado e doutoramento, mas quando, como e porquê houve interesse da sua parte por este pedagogo?

E2 - Foi em 1990. Pela preocupação com a educabilidade de todo o ser humano.

O que é que o motivou a prosseguir o seu interesse pelo autor? O senhor professor manteve sempre interesse pelo autor...

E2 - Sim, mantive interesse mas não sou exclusivista. Há um outro autor também que eu li muito na altura que até conheço e de quem sou relativamente amigo que é, e que está com muita idade, que é o professor Louis Legrand, que tem também um livro sobre a pedagogia diferenciada, eu até fui aluno dele, fiz alguns módulos em França e fiquei a dar-me bem com ele, mas depois comecei a ler mais o Perrenoud que tem uma obra sobre isso e o Astolfi que também fala da pedagogia diferenciada. O Astolfi é também um homem com quem me dou muito bem e mando mensagens e às vezes encontro-o em França quando lá vou, portanto há, assim, um conjunto de pessoas que trabalham esta problemática com as quais eu me dou mas eu sinto necessidade de agora participar em estudos no terreno, sobre o que é que as pessoas estão a fazer, o que é este ideário da pedagogia diferenciada, porque a pedagogia diferenciada não é um método, é mais um modelo de trabalho que engloba vários métodos. Eu até estou a pensar fazer um livro. Tenho agora um livro, que vou até tentar publicar, onde eu encaro a pedagogia diferenciada como um modelo de trabalho que implica ainda o método expositivo de vez em quando, implica os trabalhos de grupo, implica métodos de descoberta, implica instrução directa, uma série de metodologias diversificadas, portanto não é um método, é um modelo que engloba uma filosofia que é a filosofia da igualdade como também já está, enfim, no ideário de John Dewey, de Freinet. Freinet já era um homem ligado à pedagogia diferenciada sem o dizer porque ele embirrava com a pedagogia igual, que dizia que era a pedagogia dos quartéis em que os alunos faziam todos ao mesmo tempo a mesma coisa. Freinet defendia uma pedagogia e um interesse pelo trabalho que era naturalmente diferenciado, não era todos num ritmo igual a fazerem a mesma actividade como se fosse um quartel, ele embirrava com isso.

Na sua opinião, qual(quais) a(s) obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico deste autor? O senhor professor falou em duas obras *Faire l'école, faire la classe* e *Apprendre... Oui, Mais Comment?* Ou ainda sublinhava uma outra?

E2 - Pois, eu não conheço muitas obras dele, conheço estas duas, ele tem mais, mas agora que me lembre, não estou assim a ver. Eu li alguns artigos dele mas esta última obra, penso que é uma obra síntese que engloba também o *Apprendre... Oui, Mais Comment?*, parece-me ser uma obra, digamos, em que ele organiza mais globalmente o pensamento das várias obras anteriores, é isso que me parece, enfim é a obra que eu domino melhor, porque tenho-a em

casa e de vez em quando vou lendo, tenho também a outra mas esta é mais recente, mais globalizante, é aquela que eu agora conheço melhor.

Atribui-se a Philippe Meirieu a defesa da «pedagogia diferenciada». No entanto, o autor ora defende ora critica algumas outras teorias/pedagogias. Que teorias de aprendizagem ilustram melhor o pensamento pedagógico do autor?

E2 - Teoria construtivista e pedagogia diferenciada.

O senhor professor acabou agora de falar em modelo da pedagogia diferenciada...

E2 - De facto para mim é um modelo, um modelo porque modelo é mais complicado, é mais complexo que método, não é um método, é um modelo porque defende uma filosofia da educação que é uma filosofia de pedagogia que procura a igualdade entre os estudantes, fazer com que os estudantes mais fracos aprendam o fundamental, pelo menos, aproximando-se um bocadinho dos melhores, pois, normalmente os alunos mais fracos acabam por reprovar, desistir e dá-se a evasão. Para que esses alunos participem da escola e aprendam, tenham algum sucesso, mais vale trabalhar com eles os conteúdos fundamentais e eles ouvirem também os outros conteúdos mas, como com esses alunos, após um primeiro método de trabalho em que verificamos que alguns alunos já entenderam alguns conteúdos, avançamos com esses alunos que já atingiram esses objectivos de desenvolvimento. Se alguns desses alunos querem ajudar os mais fracos, vão consolidar com eles esse segundo momento de trabalho, mas alguns alunos não querem, pois a nível do secundário os alunos estão preocupados com os exames e então não querem ajudar os mais novos, então cria-se uma pequena diversidade, uma diversidade temporária porque logo que estes alunos consolidem os objectivos fundamentais, um objectivo fundamental que estejam a trabalhar, eles podem avançar para um outro objectivo novo com os outros, mais para a frente. Provavelmente haverá alguns objectivos secundários que os outros fizeram que estes não fazem, mas há um objectivo comum mais à frente que todos vão fazer em comum. Portanto não criar duas turmas dentro da mesma turma, criar grupos de necessidade ocasionais, o Meirieu diz isso muito bem, são grupos móveis, ocasionais, que correspondem à satisfação, à consolidação de necessidades de aprendizagem de alguns alunos, mas depois os alunos melhores já foram trabalhar um objectivo qualquer de ampliação ou mais avançado e depois há um terceiro

objectivo em que é trabalhado novamente por todos. É pois uma pedagogia de finalidade igualitária, tem uma interacção democratizante, apesar de ser diferenciada, é diferenciada porque quer aproximar os alunos, quer que todos participem na sociedade.

Ou seja, quais são os diferentes tipos de pedagogia mais defendidos pelo autor? Dentro desse modelo da diferenciada que abordou, focou o trabalho de grupo, por exemplo, quer aprofundar mais esta questão?

E2 - A questão é a seguinte, alguns autores da pedagogia diferenciada, até os que estão mais ligados à pedagogia de mestria, a *mastery learning*, Benjamin Bloom e outros, alguns deles defendiam que os alunos não podiam avançar para o segundo objectivo sem que todos tivessem acabado o primeiro. E há os franceses, o Astolfi também diz que a pedagogia diferenciada deve trabalhar com um objectivo comum, mas eu não posso obrigar os bons alunos a estarem sempre ao lado dos mais fracos, se eles quiserem estar (eu explico, - você ao ter de explicar ao mais fraco aquilo que você sabe ou ao dizer por palavras suas até vai compreender melhor), mas não posso obrigá-lo, se ele quer quer, se não quer, tenho que ter a capacidade para o entusiasmar a avançar para um objectivo mais avançado, os tais objectivos que os alunos mais fracos certamente não vão atingir. Mas de qualquer maneira depois desse objectivo os alunos mais desenvolvidos vão expor rapidamente o que estudaram e os mais fracos ainda acabam por ouvir falar dos temas estudados pelos outros, mas acima de tudo estamos preocupados em dar a esses alunos mais fracos aquilo que é fundamental, as competências fundamentais: saber ler, saber escrever, saber fazer resumos, saber consultar livros. Estas competências fundamentais têm que ser bem consolidadas com todos os alunos e portanto, eu aqui não estou de acordo com esta exigência de haver um objectivo uniforme e igual para todos. Eu sou partidário de uma gestão de objectivos, de maneira que os alunos mais fracos tenham ocasião de, com um método de instrução directa, de serem ajudados a dominar competências que são fundamentais e enquanto estou a ajudá-los eu já propus objectivos que os alunos mais desenvolvidos vão desenvolver com alguma autonomia, vou lá de vez em quando mas fico mais livre para ajudar em instrução directa, a instrução directa é também um método de trabalho para os alunos mais fracos.

Como interpreta o conceito do autor sobre o processo ensino-aprendizagem?

Relação pedagógica;

Interacção entre os pares;

Apresentação de situações-problema;

Valor pedagógico dos TPCs;

Papel dos diferentes intervenientes neste processo.

Não sei se o senhor professor quer aprofundar estes tópicos...

E2 - Com base nas 3 primeiras dimensões. O trabalho interpares tem de ser obrigatório, até é bom termos um grupo heterogéneo, às vezes os alunos não gostam, não quer dizer, é preciso saber dialogar e saber mostrar-lhes que este trabalho heterogéneo em que o aluno mais desenvolvido ajuda o mais fraco é bom também para o mais desenvolvido. Claro que ao ter de explicar por palavras suas aquilo que sabe ou que pensa que sabe vai até melhorar e vai tirar dúvidas com o professor sobre aquilo que está a dizer. Meirieu explica muito bem isso. Bom, Meirieu e outros.

Em relação aos TPCs, os TPCs são uma coisa muito equívoca, os TPCs são ajudados em casa pelos pais e, por forma que, eu prefiro que os trabalhos sejam preferencialmente desenvolvidos em aula. Em vez do professor falar tanto, fala o mínimo fundamental, Freinet até dizia «falar o mínimo possível», salvo erro. Por exemplo, indicar os temas, indicar os problemas e estimular os alunos a tentar resolver por eles, a criar competências, competências de consulta, competências de reflexão, competências de criar, encontrar soluções por eles. É claro que as situações problemáticas, Meirieu fala neste livro também, são um desafio grande porque levam os alunos a adquirir competências de autonomia e de pesquisa, etc... Se nós quisermos alunos capazes de ligar os saberes da escola com os saberes sociais e chegar cá fora e serem capazes de resolver problemas, temos que os habituar na escola a não ouvir apenas conceitos e recebê-los como sacos vazios mas sim procurarem resolver problemas com os conteúdos que já dominaram e procurar daqueles conceitos que não conhecem mas dos quais precisam para resolver problemas e, portanto, as situações problemáticas podem trazer à escola uma animação que ela agora não tem. Se os alunos estiverem entusiasmados com questões, com problemas, com perguntas, eles começam a procurar e ficam disciplinados. A pesquisa e o trabalho trazem à escola disciplina. Freinet dizia «do trabalho organizado emana naturalmente a disciplina». E é isto que tem faltado. Os alunos estão indisciplinados porque

estão cansados de ouvir. Como estão cansados de ouvir começam a activar outras coisas, brincadeiras e não sei quê. Se nós dermos actividade aos alunos eles ficam ligados à actividade e tornam-se naturalmente disciplinados.

Que consequências tem tido o pensamento pedagógico do autor a nível da formação de professores e de outros profissionais da educação?

E2 - Faltam estudos sobre utilização da pedagogia diferenciada. Mas a presença dele em colóquios da Afirse e os livros têm, segundo creio, exercido grande influência na pesquisa e na mentalidade docente.

Como reagem estes profissionais, seus alunos, às suas teorias?

E2 - Eles normalmente reagem bem. Reagem bem, é claro que há aqueles que são professores que começam por pôr dúvidas. – Ah, como é que você resolve? - No Brasil tenho ouvido esta conversa - como é que você resolve a pedagogia diferenciada, como é que você aplica em turmas de 60? Eu disse-lhe: -Você divide em grupos, tem é que dar objectivos, tem que apresentar problemas, porque se eles tiverem problemas para resolver, claro que com um grupo maior é mais difícil, mas se estes tiverem problemas, repare se você estiver a falar para uma turma de 60 ou 70 com o método meramente expositivo assim é que cria mais indisciplina. Se lhes der problemas que os entusiasmem, mesmo em turmas grandes, claro que não é desejável, o desejável é ter 30 ou 25, mas em muitos casos em muitos países não têm. De facto o que não está a dar é o método expositivo que é o modelo passivo para o aluno, é o «modelo bancário», como diz o Paulo Freire. Quer dizer, este modelo bancário estamos fartos de ver que ele não dá resultado, mesmo com turmas grandes é fundamental ensaiar uma metodologia activa que actualmente se procura pôr em acção através de situações problemáticas. E portanto as situações problemáticas não podem ser trabalhadas constantemente, devem ser situações problemáticas que dêem origem a trabalho para dois, três dias, mas com alguma frequência apresentar situações problemáticas de modo que os alunos se sintam entusiasmados a investigar e depois procurar e estas situações problemáticas não impedem que o professor, de vez em quando, faça uma exposição sobre um tema que vê que eles não estão a dominar bem, deverá dizer – Vocês já apanharam isto, aquilo e aquilo, mas reparem que também há isto e devem consultar isto e aquilo. A exposição é sempre

necessária mas deve ser, digamos, organizada para responder a necessidades nascidas das problemáticas que estão a ser investigadas.

Senhor professor, pelo que percebi, eles reagem bem, aceitam bem, mas colocam os seus problemas diários, os problemas que encontram no terreno e depois questionam-se muito sobre a viabilidade dessas mesmas questões, não é verdade?

E2 - As pessoas que não estão habituadas a certo método de trabalho, um certo modelo em que o aluno é passivo e não aceita passivamente, este é o modelo da passividade, este modelo leva ao elitismo, porque os bons alunos em casa vão ser ajudados e activamente vão trabalhar, agora os alunos que não têm em casa quem os ajude ficam passivamente e acabam por desistir. É muito difícil mudar as mentalidades, claro que a pedagogia diferenciada não é miraculosa, não vai resolver os problemas todos, mas penso, parece claro que se a passividade leva à indisciplina e, se, de facto, quando os alunos estão ocupados estão disciplinados e ficam a trabalhar, parece que é necessário, uma vez que têm perfis cognitivos diferentes, estimular actividades diferentes, de acordo com os perfis cognitivos de cada aluno. Isto implica um trabalho organizado, a aula já não é uma classe em que os alunos estão a ouvir uma lição mas é uma oficina em que cada um faz uma coisa diferente ou em que cada grupo faz uma coisa diferente mas aí o professor procura completar, quer dizer cumprir com o programa através de uma planificação que existe mas que está sempre a modificar e a actualizar através de uma interacção com o trabalho dos alunos. Mesmo se fizermos uma exposição, se escrevermos no quadro duas ou três perguntas, só o facto de escrevermos as coisas no quadro já cria um interesse, sabe, tudo o que é exposto oralmente, as palavras levadas o vento, lá diz o povo, se eu escrever no quadro uma pergunta em vez de eu a dizer a atenção já é diferente.

Como caracteriza este pedagogo no quadro dos pensadores da educação contemporâneos?

E2 Muito importante. Quando no questionário referi que ele é algumas vezes inovador é porque as ideias dele estão em Louis Legrand, há um outro autor que eu conheço, lá em França, não me lembro agora o nome, não interessa, que também já falava da pedagogia diferenciada, estou a tentar lembrar-me, bom, depois há Freinet que não falava da pedagogia

diferenciada mas o espírito desta pedagogia está lá, a gente está a ler os livros dele e vê que ele faz coisas diferentes com os alunos, ali não há quartel, não há, ele está sempre a atacar os quartéis, a pedagogia do tipo caserna, em que os alunos fazem sempre as mesmas coisas como os soldados que marcham no quartel, ele está sempre contra isso, ele defendia o trabalho na turma, o trabalho relacionado com a vida, com os problemas da aldeia, etc. Eu penso que ele é um pouquinho inovador mas eu penso que as ideias que ele defende também estão noutros autores, provavelmente é capaz de ser mais inovador que Perrenoud, é capaz de estar mais próximo da prática do que Perrenoud, que é sociólogo e provavelmente Meirieu é mais pedagogo. Mas mesmo assim eu acho que ainda são muito teóricos, que eles precisavam os dois, e mesmo Astolfi, de fazer livros com mais exemplificação de actividades concretas em que aplicaram a pedagogia diferenciada, de fazer mais estudos mais completos. Mas eles têm mérito porque divulgaram este modelo, agora é preciso pô-lo à prova e verificar se funciona. Já há alguns pequenos estudos, até em Portugal, mas são muito pequenos, até um foi feito aqui na Universidade Lusófona, mas eu vou dar conta dele num livro que estou agora a publicar, vamos lá ver se eu o publico, há um livro meu, *A contestação escondida*. Esse livro está a vender pela Dinalivro e pela Fnac, é uma edição da Cortez, e também fala um pouco dessas coisas.

Considera que este autor/pedagogo ocupará um lugar de destaque nos currículos das ciências de educação a exemplo de outros pedagogos contemporâneos?

E2 - Sem dúvida, porque tem um discurso muito claro ao propor uma escola emancipadora e de descoberta do saber, através de situações problemáticas e de grupos de trabalho, não estanques, nem rígidos.

Como gostaria que fosse a prática pedagógica nas escolas do nosso país à luz das teorias de Philippe Meirieu?

E2 - Que fosse diferenciada com fins democratizadores, organizada em actividades apelativas porque problematizadoras.

Considera que a forma como o ensino em Portugal está estruturado facilitará a aplicação das suas ideias ou haverá a necessidade de uma mutação institucional urgente?

E2 - Mutação da mentalidade dos professores pois deles depende essencialmente a mudança. Sabe, não se pode estar   espera que o Ministério mude, nós   que temos que mudar, nós   que somos os professores e a pedagogia diferenciada permite cumprir o programa e ajudar todos os alunos, permite ajudar os mais fracos sem prejudicar os melhores, eu acho que   isso que está demonstrado atrás.

Senhor professor, muito obrigada pela sua disponibilidade.

ENTREVISTA

(Número três)

Entrevistado: E3

Dia: Quinta-feira 3/07/2009

Hora: 11:30h

Local: Escola B1 Parque Silva Porto

Em que circunstâncias a Helena teve contacto com este pedagogo? Ou seja, onde, quando e porquê é que surgiu este contacto?

E3 - Eu penso que o primeiro contacto foi ainda antes da entrada para a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, quando fui fazer a licenciatura, portanto foi há mais de dezassete anos quando, a seguir à reforma do ensino, aqui em Portugal, do Roberto Carneiro, nesse período de renovação dos currículos, eu penso que em alguns fóruns começou a aparecer o nome de Philippe Meirieu. Eu acho que as primeiras ligações a esse assunto eram daqueles projectos da eco-escola, os projectos das escolas isoladas, penso que tinham sede aqui em Setúbal e foi muito ligado a esse projecto das escolas isoladas que começou a aparecer este nome. E depois, despertou-me alguma curiosidade. Claro que quando fui para a Faculdade fazer as Ciências da Educação, tive um contacto mais estreito, mais situado, se bem que não foi assim muito alargado mas tive algum contacto. E a partir daí, consegui sempre as publicações na medida do possível, fui seguindo muito as publicações do Philippe Meirieu, as ideias, a maneira como estava a desenvolver algumas...

Mas diga-me Helena, o que é que realmente a motivou neste autor para prosseguir essas leituras, essa vontade de o conhecer ainda mais?

E3 - Ora, situando exactamente, primeiro era os projectos das escolas isoladas, quando nós estávamos num período há mais de dezassete, vinte anos, quando se começou a questionar o facto de Portugal ter oito mil e tal escolas de primeiro ciclo, algumas com meia dúzia de alunos, isoladas, que não tinham possibilidades de continuidade, quando a deslocação das populações para o litoral começou a ser muito acentuada, essas escolas começaram a fechar.

De todas as formas, havia que optar entre fechar ou não fechar essas escolas, porque as condições em que os alunos lá estavam não eram as ideais e, por outro lado, do ponto de vista económico, a situação era insustentável. Aliás, eu comecei a minha profissão, numa escola nos Foros do Locário, uma terra que fica no conselho de Santiago do Cacém, freguesia de São Domingos da Serra, ali no meio do Alentejo, numa terra que não tinha nem estrada, nem água, nem luz, nem esgotos e fui dar telescola e dei telescola, num ano inteiro, sem televisão. Eu conhecia essa realidade e era uma realidade que me preocupava porque eu já era crescidinha na altura do 25 de Abril, na altura havia uns 47 por cento de analfabetos, fiz trabalho de dinamização sociocultural, além disso fiz alfabetização. Por um lado, preocupava-me o isolamento destas comunidades, por outro lado, preocupava-me as faltas de condições para isto ser sustentável e mesmo noutros fóruns, por exemplo, no sindicato, quando se andou a discutir o que se fazia com estas escolas, do ponto de vista sindical ainda andei nuns encontros, nuns seminários em que se defendia que uma forma de se fixar as populações no interior era converter estas escolas em centros de educação alargados. Havia um projecto no qual eu me envolvi bastante, com muito ardor, não sei se neste momento isso fazia sentido, na altura aquilo para mim fazia sentido, que era transformar estes centros num sítio que tivesse escola, que tivesse centro de terceira idade, que tivesse gabinete médico, apoio social e que ali naquelas terras à volta da escola deveria crescer um centro de intervenção social e de suporte àquela zona e isto ia fazer com que se fixassem mais pessoas até porque teria que haver os técnicos e as pessoas para lá trabalharem, tinha que haver uma resposta e se houvesse uma resposta, se calhar haveria desenvolvimento económico, tudo isto criava dinâmica.

Ora, os primeiros escritos de Philippe Meirieu faziam todo o sentido, a gente fartava-se de citar o Philippe Meirieu por causa disso. Aquilo que nós sabíamos e que nós líamos suportava algumas coisas neste sentido, defender um desenvolvimento neste sentido, com a comunidade, alargado, etc... E mais uma, uma importância muito grande ao longo da educação, a educação como um valor social importante, um bem, uma coisa bonita que transparece, que é valiosa para a humanidade. Acho que foi por aí que nós começámos. Depois, a partir daí, foi a questão do ofício do aluno, isso sempre me chamou muito à atenção: o transporte de ideologia entre a escola e casa através do aluno, isso também me envolveu bastante e me chamou muito à atenção e ultimamente são mais estes interesses em aprofundá-lo muito mais. Naquela conferência (17 de Fevereiro de 2009, na FPCE-UL), que eu gostei

bastante, fiquei encantada e houve ali alguns assuntos que ele tocou, que não me resolveu tudo sobre os quais eu já tinha curiosidade, que é a questão do casar todas estas teorias da aprendizagem, do que é isto da pedagogia, das ciências da educação, enfim, estes laços todos e a forma como isso depois ganha prática real, como é que isso se transforma em praxis, em organização da escola, a sua forma de estar, tudo isso, acho que tem muito para andar.

Helena, estas ideias que você acabou de focar, a escola como um bem, por outro lado a relação teoria e prática, estão com certeza em muitas obras do autor, a Helena, por acaso, daquilo que já leu, não sei se tem presente algum título de alguma obra, na sua opinião quais seriam as obras que definem bem o pensamento deste autor.

E3 - Sabe eu sou muito selectiva do ponto de vista da memória, sou muito económica, senão isto não resulta, sempre fui assim, e nesse dia (17-02-09) não era capaz de me lembrar. Por isso vim armada hoje. Sou capaz de estar a falar com uma pessoa e, de repente, não me lembro do seu nome.

Mas reparo que você tem aí uma obra do autor.

E3 - Eu digo-lhe porque é que trouxe esta. Esta comprei-a especialmente na altura, há dois, três anos atrás, porque eu achei e continuo a achar, e estou muito convicta, que aquilo que foi feito nestes últimos quatro anos à escola pública foi fatal e vai levar, o que se faz em três anos, vai levar trinta anos a recuperar, e há três anos pelo menos, não sei exactamente, foi quando foi o euro, em 2004, nessa altura quando este ministério começou, eu comprei, de propósito, este livro (*Escolheremos a escola pública para as nossas crianças?*) para tentar perceber a dimensão do ataque à escola pública que estava a ser feito, eu divulguei-o muito junto do movimento em defesa da escola pública como junto de outros movimentos, sítios onde me reúno com pessoas, porque eu acho que a análise que aqui é feita é uma coisa que é séria e que nos deveria levar a pensar e que deveria levar as pessoas a ter, se não tiveram, um rebato de consciência e não tiveram.

Então a Helena elegeria esse livro, concretamente a nível da escola pública, como um dos livros que definem o pensamento do autor, não digo em termos da pedagogia ...

E3 - Em termos da pedagogia não, em termos de uma postura na medida em que é possível hoje continuar a defender a educação como um bem, a educação como uma coisa boa, como uma coisa bonita e defender que isso é possível acontecer numa escola pública de qualidade, como é que a escola hoje se pode reorganizar, não da forma como foi atacada. A escola foi atacada nestes últimos anos, mas aqui há ideias que poderiam perfeitamente ter sido avançadas e não se deveria ter feito o disparate que se fez.

Relativamente à pedagogia, eu não tenho o último, não é o último, acho que é o penúltimo, um outro livro, tenho lido vários excertos em francês, tenho-o andado a procurar, o que tenho encontrado na internet, ele faz muito bem a ponte entre, casa muito bem, ou faz a análise das teorias da aprendizagem com as visões das ciências da educação e quando ele faz, tenta, eu acho que finalmente, definir o que é a pedagogia, o que é esta postura pedagógica. Acho que ele vem mais à frente daquele autor inglês, Peter Woods, que define a pedagogia como uma arte, aliás o título do livro dele é exactamente assim e o Philippe Meirieu pega exactamente nessa ideia e desenvolve-a, situa-a mais. Quando li esse livro senti-me algo desconfortável com algumas coisas e acho que na realidade há outras coisas a seguir e em termos da praxis é mais viável, enquanto o Peter Woods está um pouco distante deste nosso dia à dia, deste nosso quotidiano, deste nosso casamento e o Meirieu casa isto muito melhor.

Helena, quando se fala de Philippe Meirieu, a visão que se tem é a de um autor que defende a pedagogia diferenciada, não sei se concorda, quer comentar esta afirmação ou atribuir-lhe outros tipos de pedagogia?

E3 - O ensino ou a pedagogia diferenciada têm, eu sou professora há trinta anos, já vi as mais controversas visões relativamente a isso, ou seja as mesmas palavras os mesmos conceitos falam da pedagogia diferenciada para dizer coisas absolutamente contrárias. Na prática, no quotidiano encontro pessoas que falam da pedagogia diferenciada para poder excluir as crianças que têm comportamentos diferentes e portanto aplica-se a pedagogia diferenciada, eles estão resolvidos e vão ficando por ali. E, por outro lado, também conheço e também partilho de pessoas que quando se fala em pedagogia diferenciada é para não excluir essas crianças, é para que elas tenham as mesmas oportunidades. Mas, eu digo-lhe que, do ponto de vista da tutela, eu sempre vi utilizar a pedagogia diferenciada como uma forma de

justificar a exclusão, tanto nos procedimentos do CAE (Coordenação da Acção Educativa), que havia aqui há uns anos, isso agora desapareceu, como nas atitudes e na perspectiva de muitas outras estruturas intermédias que caem sobre a escola, que pegam na pedagogia diferenciada, no ensino diferenciado para dizer, para culpar os professores de que não estão [pausa], no fundo estão a acelerar o processo de exclusão daquelas crianças. Isso para mim irrita-me solenemente. Falar hoje, aqui, em Portugal, de pedagogia diferenciada como se refere Philippe Meirieu se calhar é entrar em confusões que considero desnecessárias. Não gosto de me referir dessa maneira.

Queria salientar outro tipo de pedagogia...

E3 - Eu penso que como Philippe Meirieu casa muito bem, tenta abranger tanto os campos das teorias psicológicas de aprendizagem como os campos do social, das teorias sociais, com uma prática real da escola e esta prática real eu penso que ele faz esta leitura desde a organização até à relação directa entre o aluno e o mestre, no fundo para ele é sempre alguém que está ali para ensinar, quando isto tudo é muito bem casado, ele faz opções do ponto de vista das teorias da aprendizagem, eu entendo-o como um construtivista social, de cariz cognitivista, no que isso possa dizer e na ideia de que isto casa muito bem com questões sociais no sentido da defesa de uma sociedade mais equilibrada e mais justa porque ele é muito claro nas suas opções e também nesta ideia, porque é francês, se calhar, de que a educação é um bem a preservar, uma coisa boa da humanidade, é um valor em si. Quando ele casa tudo isto, isto tem que ter reflexos na relação. Se nós entendermos isto desta maneira, não há outra maneira de funcionar numa sala de aula com 23 pessoas diferentes que não seja de forma diferenciada, mas de forma diferenciada para fornecer a cada aluno aquilo que ele precisa e não para justificar que alguns não podem ou não conseguem.

Helena, ao longo da sua exposição já nos foi dado ver a sua interpretação sobre o conceito ensino aprendizagem: relação pedagógica, interacção entre pares, ...

E3 - A aprendizagem tanto se faz tendo em conta o que o aluno já traz e é preciso alicerçar o que temos para dar naquilo que ele já traz e naquilo que ele é, a questão dos trabalhos de casa, quando um aluno é aquela pessoa que transporta, há que ter cuidado com esse transporte porque às vezes no confronto que um criança pequena faz em casa com aquilo que leva da

escola, ele não tem estrutura ainda para aguentar esse confronto. Isso tem de ser muito bem jogado e eu acho que Philippe Meirieu tem nisso as coisas muito claras. Ele é um construtivista social e, por outro lado, é outro aspecto da interacção entre os pares como um valor. Mas isso vem tudo dentro daquela pedagogia francesa, do Dewey, da teoria de projectos. São coisas que já têm mais de cem anos mas que não estão tão alargadas assim, são só opção de alguns e, portanto, vem muito na sequência dessas coisas.

Por tudo o que acabou de referir, acha que o pensamento pedagógico dele tem consequências a nível da formação dos nossos docentes?

E3 - Em Portugal?

Sim.

E3 - Não.

Acha que ele é um autor que não está demasiado conhecido, o seu pensamento, ...

E3 - Não, eu este ano tive estagiárias. Philippe Meirieu, um ilustre desconhecido. Tirando Philippe Meirieu, que era um ilustre desconhecido, o Bordieu era também um ilustre desconhecido, Dewey era também um ilustre desconhecido.

E a Helena, no contacto que teve com as suas estagiárias, teve oportunidade...

E3 - Contacto delicado, porque eu acho que, como tudo, eu vou-lhe dar um exemplo para perceber o que eu quero dizer. A minha filha mais nova gostava muito de ter boas notas, de ter tudo certo e de estar tudo bem para poder fazer os disparates que lhe apetecessem. Ela teve cinco a tudo até o nono ano e desde o quinto até o nono ela teve sempre cinco a Português, sempre. Quando ela chegou ao décimo ano, foi para artes e nessa área ela continuou a ter Português e o primeiro teste que fez ela teve negativa e foi a primeira negativa da vida e eu fui abordada, a minha filha mais velha veio ter comigo e disse: -Olha que a minha irmã está muito mal, ela estava na paragem do autocarro a soluçar aflita porque teve um nove. Bem, a rapariga chegou a casa, já toda compostinha, e não queria dar o braço a torcer e nós perguntámos-lhe e bem foi um terramoto na minha casa, tive que ir comer fora para a acalmar

porque ela chorava, danada e eu então disse-lhe: - Desculpa, mas ter uma negativa não pode ter estas implicações e ela dizia: - Mas não é isso. E com a idade que temos, temos que saber saber perceber o que é que era, o que é que a estava a machucar? – Eu que sempre fiz o que me pediram, que sempre fiz o máximo, sempre tive tempo livre para tudo, sempre andei folgada, nunca ninguém me pediu mais do que isto e sempre tive cinco, nota máxima e agora vêm dizer que ao fim destes anos todos eu não sei. Então isto não é justo, sentido de justiça, pronto.

As estagiárias chegam cá, têm treze, catorze anos de escola, têm um investimento de três ou quatro anos muito grande porque andam na faculdade em que elas acreditam e têm de acreditar, onde elas pagam e depois chegam aqui à prática e a gente dizer-lhes – afinal vocês não sabem nada, iam ficar tão chocadas que iam considerar isso uma grande injustiça. Portanto, o contacto com elas tem de ser muito delicado, tem que se perceber, não se pode dizer que elas chegam aqui sem saber nada, aliás elas vêm para cá para aprender.

Este é para elas o primeiro contacto com a prática?

E3 - Não, não é o primeiro, elas têm prática todos os anos e vai sendo progressivo. A educação, já há muitos anos, já há aqui muitos anos o INAFOP tentou colocar, tentou fazer algum negócio, do ponto de vista social, por causa da formação de professores. Era um instituto de acreditação da formação de professores, que já não existe, funcionou até o governo do PSD, o anterior, queria estabelecer critérios para o desempenho dos professores, critérios para acreditação das escolas de formação, nessa altura eu tive consciência que estavam creditados para dar formação aos professores do primeiro ciclo tudo e qualquer. Em Portugal, como muitas outras coisas, a formação de professores ficou entregue ao mercado, 66 escolas neste país que formavam professores do primeiro ciclo. Eu acho que neste momento até são mais, acho que se formam professores do primeiro ciclo em qualquer vão de escada e sem exigências nenhuma. Os ministérios ou direcções gerais, à medida que vão passando, vão dizendo «sim senhor, são estas as escolas» que não têm um mínimo de condições, um mínimo de exigências e agora toda gente forma.

Helena, agora relacionando com o acto pedagógico, a formação que se dá nas universidades e depois aquilo que os futuros professores encontram na prática, há um

descabimento teoria/prática ou como é que é? A Helena que está a fazer a ponte, como é que vê esta questão?

E3 - Eu acho que elas trazem alguma formação, principalmente a formação das didáticas, aquelas que me passaram por aqui, as didáticas específicas das disciplinas vêm mais ou menos bem estruturadas, as de Português, de Matemática e as Ciências. As que chegaram aqui tinham uma forma, agora isto não chega, isto precisa de ser enquadrado numa visão da escola. Onde é que é a maior falha delas? Não têm a menor noção de que a escola insere-se num sistema educativo, que esse sistema educativo tem regras gerais para funcionar, de que é dessas decisões gerais que decorrem muito do que acontece nas escolas e portanto vêm preparadinhas para ir para um sítio para começarem a queixarem-se que isto está mal, aquilo está mal e não posso fazer por causa disto e por causa daquele outro. Isto não é verdade, porque quando uma pessoa está no real tem que perceber o esquema em que está metido. E não pode só queixar-se, não pode só [pausa], eu acho que elas vêm muito débeis desse ponto de vista. Do ponto de vista político, vêm, é como se a educação não fosse uma questão política, nada a ver. E, aliás, elas dizem isso muita vez. Que não, que a educação não tem nada a ver com política. Nada. Tem a ver com ideologia, nós somos neutros, imunes, somos aqui uns anjos, é como se a educação ocorresse no mundo dos anjos, sem opções, do meio de neutralidade, quando é na educação que se jogam todas os interesses e é aqui que se jogam muitas coisas.

A Helena não consegue perceber se o autor é ou não conhecido...

E3 - Do ponto de vista das estagiárias não. Do ponto de vista daqui dos colegas do Agrupamento também não.

Uma vez que elas não o conhecem, não há, por seu turno, reacção às suas ideias...

E3 - Não, claro que não.

E relativamente a outros autores, manifestam-se, não se manifestam, ...?

E3 - É como já lhe disse, o Bordieu que era, digamos que o grupo da escola dos anos setenta em que eu saí, nós andávamos atrás do Bordieu nessa altura, no Magistério, na

formação inicial de professores, o Dewey, não era um ilustre desconhecido para nós, tirando Claparède, e nós na altura, até mesmo os educadores portugueses, não eram ilustres desconhecidos. Do ponto de vista da pedagogia a gente fez a história toda da pedagogia, a gente conhecia o Ivan Illich, o Paulo Freire, para nós, era assim o Deus da altura, a alfabetização, estes nomes são para estas meninas ilustres desconhecidos. Podem já ter ouvido falar mas não em termos da arquitectura da ideologia, se para elas o que se passa aqui na escola é uma questão pessoal e não, não tem implicações ideológicas, nem políticas nem nada, percebe. Para elas é uma prática, não é uma praxis, do ponto de vista de definição.

Helena, como caracteriza este pedagogo no quadro dos pensadores da educação contemporâneos? Esta questão vem ao encontro desta outra à qual a Helena já respondeu no questionário identificando-o como pouco clássico, muito inovador e pouco filosófico. A Helena quer aprofundar esta questão?

E3 - Eu não me sinto tão à vontade para aprofundar estas questões todas, esta é a percepção que eu tenho. Eu acho que era pouco clássico no sentido de que conjuga muito bem os diferentes aspectos, os clássicos têm normalmente tendência a separar, a categorizar, a isolar, a disciplinar e nesse sentido ele é pouco clássico. Na minha definição, os clássicos, é, isto é assim, aquilo é assado, e não entram tudo ao mesmo tempo, em gavetinhas estanques, separadas. Portanto, é muito inovador nesse sentido de que tenta conjugar diferentes saberes, cruzá-los numa área que é a da educação e da pedagogia e ele é pouco filosófico, eu acho que encontro sempre no Meirieu, em todos os escritos dele, um alicerce em tudo o que é uma abordagem científica da realidade. Ele vai buscar as teorias da aprendizagem, vai buscar os saberes das ciências da educação, vai buscar os saberes da história, mas da história como ciência e não como alguns autores das ciências da educação que derivam por ali, não sei se conhece o Adriano Moreira, da Academia de Ciências, é um senhor que eu tenho muito respeito por ele e ele é quem eu considero filosófico, porque ele enreda-se para aqui e para acolá e parece que justifica tudo em saberes sem alicerces. Estudos reais que nascem de uma abordagem mais científica da realidade.

Considera que este autor ocupará um lugar de destaque nos currículos das ciências da educação a exemplo de outros que já citou?

E3 - Acho que isso acontece já, embora haja um hiato, um divórcio grande entre as ciências da educação, a formação de professores e neste momento assistimos um ataque à escola pública e assistimos um ataque igual às ciências da educação que são completamente desacreditadas, aliás a gente vê os investigadores neste momento a dificuldade que têm em fazer valer dos seus currículos, do seu trabalho.

Como gostaria que fosse a prática pedagógica à luz do pensamento deste autor?

E3 - Ah, eu achava que a escola tinha que ter espaços abertos. À luz do pensamento deste autor não se precisava de gradeamento nas escolas, deixavam de ser necessários. As escolas, necessariamente, constituíam-se como espaços abertos, espaços que privilegiavam a aquisição do conhecimento, o acesso ao conhecimento e à aquisição de saberes e de muitas experiências de aprendizagens. A escola nunca funcionaria como suporte social de nada, o suporte social seria dado pela comunidade, a comunidade valorizaria a escola nos seus aspectos de acesso ao conhecimento, seria um espaço rico em recursos de todo o tipo desde os recursos mais tradicionais aos recursos mais tecnológicos, mais actuais, onde todos poderiam fazer experiências de aprendizagem, num espaço não fechado, aberto, que não serviriam apenas para dar aulas a crianças, funcionaria para as crianças terem a sua escolaridade até um certo tempo e a partir daí funcionaria com os recursos inerentes para que outras pessoas da comunidade viessem ter acesso a outros conhecimentos. Era isso que eu vejo que Philippe Meirieu me seduz muito e eu gosto muito de o ler.

Em termos do ensino em Portugal, acha que ele está estruturado para pormos em prática tudo que está a dizer?

E3 - Por tudo o que já disse, acho que não. Cada vez mais estamos, as decisões que foram tomadas, foram no sentido de se afastar disto. Foi no sentido de pôr isto em causa. Hoje em dia não se valoriza o saber. Eu não sou contra as novas oportunidades, eu não sou contra a obrigatoriedade do 12º ano, seria irresponsável, inconsciente, parva se o fizesse, mas não me parece que despachar as pessoas com um diploma de novas oportunidades seja valorizar o conhecimento e o saber, seja de alguma forma contribuir para que essas pessoas fiquem mais equipadas, tenham um espírito mais crítico e mais saber para se poderem situar na vida. Para mim a educação, se Meirieu foi importante, Paulo Freire foi um dos grandes marcos e A

pedagogia do oprimido, um livro que eu já tenho há trinta anos, e sempre, eu com dezassete anos fiz parte da constituição de um grupo que tinha como lema «aprender a ler e a escrever para não ser sombra dos outros» e se isto continua a fazer parte, pronto se hoje estou velha, se calhar já estou nesta fase de me agarrar àquelas coisas que para mim tiveram muito valor, também posso começar a pôr isso em causa, também posso questionar por aí, mas estas coisas não consigo, ainda, deixar de dar valor a isto: o conhecimento, o saber são formas de nós também conseguirmos viver de forma felizes, de nos organizarmos e de termos, de conseguirmos conviver juntos. Sem o saber, sem o acesso ao conhecimento e ao saber não conseguimos organizar uma sociedade em que todos vivamos de uma forma mais humana e mais justa.

Para terminarmos, não sei se quer dizer, se tem vontade de acrescentar mais alguma coisa, para terminar.

E3 - Esta entrevista foi muito a minha vontade de contribuir, porque eu também já fiz as ciências da educação. O saber e o conhecimento, há muita gente que diz que fazer um mestrado é não sei quê, ah, mas não é. É sempre um conjunto enorme de visões que são trabalhadas de uma forma sistemática com uma determinada ordem e forma, aqueles aspectos formais do mestrado, que coisa chata, não é, é isso que nos permite depois construir com certeza uma mistura de saberes. Portanto, este foi muito o meu contributo, não tive tempo de o preparar.

Agradeço-lhe, do fundo do coração, todas as suas palavras, disponibilidade e atenção.

ENTREVISTA

(Número quatro)

Entrevistado: E4

Dia: Quinta-feira 23/07/2009

Hora: 11:30h

Local: Numa sala da Universidade de Évora

Em que circunstâncias conheceu este autor, como é que o conheceu, como é que foi esse primeiro contacto?

E4 - Eu estive em Paris em 1999, em Paris VIII, na Universidade Paris VIII, em Saint-Denis, numa reunião de trabalho com o professor René Barbier e foi o professor René Barbier que me chamou á atenção para este autor porque ia ao encontro de duas preocupações minhas. Por um lado, associar a educação à ética e à política porque são os cânones originários da filosofia da educação e, por outro lado, tentar compreender o modo de superar o diferencial entre o discurso educativo e a prática educativa. E neste contexto de conversa, ele disse: - Olha, há uma pessoa que é interessante, eu fui arguir uma tese de doutoramento e gostei bastante e acho que devia ler qualquer coisa. E foi aí que eu comprei o primeiro livro dele, foi um livro de 99, tinha acabado de sair, que é sobre a questão da literatura e da educação, portanto a questão dos discursos e a questão das práticas. Pronto, foi este o contexto.

Senhora professora, e agora, o que é que a motivou a continuar a ter um olhar sobre o autor?

E4 - Olhe, passados um ou dois anos, desculpe a imprecisão, eu fui leccionar uma disciplina ligada à filosofia da educação, à filosofia da educação e à história das ideias educativas e a minha preocupação era não só contextualizar historicamente a reflexão sobre a educação mas mostrar o panorama contemporâneo que interessasse os alunos. Porquê? Porque os alunos estão em situação de aprendizagem, os alunos são alunos e é esta situação que deve servir ou pode ser ocasião para reflectirem sobre o estarem aqui e agora em situação escolar. O que é que os preocupa como alunos? Observarem exactamente a relação com os

professores, as diversas modalidades relacionais, observarem as dificuldades que têm, não só em se relacionarem com os professores, com os alunos, mas, ao mesmo tempo, em compreenderem as matérias no seu todo. Como é que eles, por exemplo, articulam os diversos saberes. Outro aspecto, quais são os obstáculos, quer epistemológicos, quer mesmo psicológicos com os quais se confrontam no momento em que têm de aprender, em que têm de estudar. E portanto, era este conjunto de questões que me levou a procurar autores que trabalhassem estes temas e que, de algum modo, lhes fornecessem uma possível resposta ou, pelo menos, uma resposta a ser discutida ali, na aula. E dos autores que andei a pesquisar, por exemplo, também dei coisas de Jiddri Krishnamurti, aliás, é por causa de Krishnamurti que eu fui estar com o professor René Barbier, porque desde 1995 nos tínhamos encontrado que ele tinha feito uns seminários na Suíça sobre este autor e a partir daí nós mantivemos uma relação. E, portanto, eu dava textos de Krishnamurti, mas são mais teóricos e queria qualquer coisa que lhes falasse do quotidiano de uma escola, de facto, com problemas e uma escola com a qual eles se identificassem de imediato e então eu comecei a dar exactamente este autor, mas não dou só este. Dei Paul Ricoeur, que é fundamental, dei mais quem, aquele livro que está traduzido em português sobre *A Filosofia Política ou da Educação?* Olhe, eu depois dou-lhe essa referência, de uma Anita... Todos esses textos foram explorados de outras pessoas, aqui não houve limites, no quadro da Filosofia da Educação, desde que servisse para ajudar os alunos a pensar, quando eu digo não houve limitações não é em quantidade, obviamente, não houve limitações quer em género, por ser homem, por ser mulher, por ser judeu ou não judeu, por ser de esquerda ou de direita, interessava-me escolher autores e se a coisa não resultasse eu no ano seguinte mudava.

Escolhi este por causa dos livros, exactamente nesse ano tinha saído um livro que eu tinha achado interessante dele que era sobre a questão das diferenças, a pedagogia diferencial, então também escolhi ali uns textos. Porque é que continuei? Porque ele facilitou o trabalho, até certa altura, por indicação dos alunos, que são muito mais ágeis nestas coisas do que nós, soube de uma página na net, das «leçons pédagogiques» e, por outro lado, também, de um dicionário, de um *Petit dictionnaire des mots en pédagogie*, não me recordo bem do nome, correctamente, o título certo, mas como os alunos consideravam que aquele instrumento era facilitador, alguns sabiam francês, então eu resolvi logo o problema, aqueles que sabem francês ficam com este autor, quem não sabe francês e gosta do inglês fica com outros em

língua inglesa, também dou autores portugueses e foi assim que a coisa foi. Quer dizer, o próprio autor a seguir facilitou este contacto, a continuidade do contacto, e ele foi publicando textos com títulos apelativos, por exemplo, aquele texto *Frankenstein*, foi um aluno que me disse que o título tinha saído, também por que pesquisou na net, e eu disse-lhe: -Ah, não sei, vamos então mandar vir esse livro. É tudo muito sugestivo. Eu acho que este autor é, de facto, um autor, francês. A linguagem é poética, a sua posição é quase uma ingenuidade do Maio de 68, aquilo é tudo um encanto.

E há uma outra razão, que essa então é minha, eu encontro nele, agora já no âmbito da utilidade, da utilidade pedagógico-didáctica deste autor, eu encontro nele resposta àquilo a que nós chamamos, ou que se chama «os valores de terceira geração». Os *valores de primeira geração* são, como se sabe, os valores que surgiram com a revolução francesa de 1789. A igualdade, a fraternidade, a liberdade, mas aquilo que se solicitava era uma intervenção do estado a este nível, era, tão-somente, a promoção do cidadão ao aparelho do estado e, como nós sabemos, esta igualdade é muito limitada, as mulheres foram excluídas, daí a razão da reacção da Mary Woostonecraft e da Olympe de Gouges. A *segunda geração de valores* surge mais tarde e são os valores que requerem que o estado tenha um papel protector. Valores ligados à saúde, à educação, etc. Os *terceiros valores de geração* são os contemporâneos e que no fundo apenas se concentram numa solidariedade global e local, que se concentram no apelo à diversidade e, por outro lado, no direito à diversidade e é na questão da diversidade barra diferença ou igualdade de oportunidades em função da diferença que este autor é actualíssimo. E esta sua actualidade espelha-se onde? Na escola. E isto parece-me algo novo. Este modo de transportar um assunto que está a emergir, na crista da onda, para algo muito concreto que é a escola. Portanto, aquela questão que se nos coloca ao longo da História da Educação ou da História das Ideias Educativas que é entre o discurso educativo e a prática educativa, existe um distanciamento, um fosso temporal enormíssimo, por vezes os discursos só têm algum efeito, e pequeno efeito, na prática séculos depois, basta, por exemplo, falarmos em Coménio que nem sequer efeito nenhum teve, não é que eu aprecie Coménio, mas, de facto, a justiça deve ser aquilo um princípio orientável, ele coitado não teve oportunidade ainda que a sua proposta fosse verificável. Há um grande fosso temporal entre o discurso e a prática mas aqui não. Aqui é um autor que, partindo de uma situação concreta, que é um mal-estar na escola actual e a grande dificuldade do estado se relacionar com a

escola, porque a escola é uma dependência do estado, ele, atendendo a estes dois factores, vai reflectir sobre eles e construir um discurso. Isso, para mim, é algo que valoriza e que torna este autor quase único.

Senhora professora, dando continuidade a essa questão, todo esse discurso actualíssimo, onde ele relaciona bem a teoria e a prática, na sua opinião, quais são as obras que melhor ilustram precisamente essa questão?

E4 - Olhe, eu gostava de lhe responder de modo a não trair o autor. O meu problema qual é? Eu apenas conheço quatro obras, já as tinha referido, não é, esta *Des enfants et des hommes*, a do *Frankenstein*, *L'école, mode d'emploi* e, por outro lado, *Le choix d'éduquer*, porque eu tenho um problema ético que me interessa bastante e não sei se, de entre estas quatro obras, se encontra a mais representativa, o autor tem quarenta e quatro livros e como eu só conheço quatro, dos quarenta e quatro falta-me conhecer quarenta, não lhe posso responder a essa pergunta. Creio que para o identificar melhor, há este livro que fala sobre os métodos activos e a pedagogia diferenciada, que é já um subtítulo, porque o título é *L'école, mode d'emploi*, que é talvez o que me chama mais a atenção quando se quer conhecer o pensamento do autor, pelo menos é aquele que eu uso nas aulas, mas devo já dizer que o meu conhecimento é muito limitado. Quando ele, nestas lições pedagógicas, remete para textos até dele, nós aí podemos logo verificar quais são as suas posições sobre este assunto ou aquele assunto, mas quer dizer, não sei depois falar-lhe dos livros.

Atribui-se a Philippe Meirieu a defesa de uma pedagogia diferenciada, mas à medida que eu o fui lendo, embora tenha sido uma leitura bastante superficial ainda, verifiquei que ele ora critica ora defende e que para um determinado tipo de pedagogia, o autor apresenta sempre uma solução, o seu ponto de vista sobre a questão, não sei se a senhora professora sentiu isso nas suas leituras, se apreendeu melhor o sentido do autor.

E4 - Duas coisas: do que diz, eu identifico-me com algumas das coisas que está a dizer. A primeira coisa que me suscita essa identificação é a perplexidade que sinto causar-lhe o discurso do autor, porque, quer os meus alunos quer eu mesma, também senti essa perplexidade, a ideia foi que estava perante um pensamento complexo, depois perante um pensamento contraditório, depois perante um pensamento indeciso e, só através das muitas

leituras que nós temos de fazer para clarificar o nosso discurso, quando o vamos transmitir aos alunos, é que eu consegui ter algumas ideias claras sobre esta pedagogia, mas desde já chamo-a á atenção que as minhas ideias claras, podem até obscurecer o autor, mas posso é dizer como é que eu o leio, como é que eu o interpreto. Ele parte sempre de um princípio de Bordieu e este princípio do Bordieu diz que a indiferença às diferenças gera a desigualdade, a palavra do Bordieu é «reproduz a desigualdade» e quando falamos de pedagogia diferencial, que ele defende, temos de saber quais são as consequências negativas da aplicação dessa teoria e depois prática diferencial.

Qual é a vantagem da sua aplicação, dado que há contradições sobre as quais nos podemos referir, mas qual é a vantagem? A vantagem é que de alguma forma esta teoria vai combater o pressuposto da homogeneidade na escola. Parte-se do princípio que todos são iguais e o ensino igual para todos promove a igualdade, ora o que se vê é que não promove a igualdade. Isso é visível ao nível, mas eu sei que depois pretende uma resposta precisa, dos trabalhos de casa, dos *devoirs scolaires*, mas sobre isso nós falaremos. A pedagogia da diferenciação ou da diferencialidade, como queira, combate a exclusão, teoricamente combate a homogeneidade, combate a estereotipação, combate as determinações absolutas, ele gosta muito de falar do destino e que o ser humano pode superar o destino, ele combate estas determinações, combate as identidades supostas. Do ponto de vista teórico combate isto, mas quando chega à escola, o que é que acontece? É que a pedagogia que ele promove ou tem estratégias muito claras de aplicação e tem todo um sistema que favorece, caso contrário é uma teoria que conduz àquilo que é o seu ponto de partida, em vez de diferença conduz à indiferenciação e, portanto, ele é, ao mesmo tempo, é realista.

Ora este é um dos aspectos positivos do autor, ele promove uma teoria e tem consciência dos limites dessa teoria e dos perigos dessa teoria quando passa para os terrenos da prática. E, por isso, vai apelar a que, na prática, se seja coerente, sem essa coerência não há essa possibilidade de implementar o que quer que seja e, todas as teorias, por melhores que elas sejam, vão falhar. Causa perplexidade sim porque ele é crítico da sua própria proposta. Diz-me, o que é que melhor o define? Para mim, aquilo que melhor o define é esta pedagogia da diferença, de um ensino que atende à diferença, não só porque é coerente com os valores da terceira geração, mas, por outro lado, porque atende ao singular, atende à pessoa que cada

aluno é. Por outro lado, ele promove, paralelamente, algo que também pode causar perplexidade e que é chamada a pedagogia da ocasião. Oi, isto causa-nos um certo prurido dérmico. Como é que é isso da pedagogia na ocasião? Eu percebo o que é que ele quer dizer. A pedagogia que promove tem de ser aberta até para atender à diferença. É uma pedagogia feita momento a momento. É uma pedagogia que aproveita as ocasiões para sustentar, para firmar a sua aplicação. Ora, isto exige do professor competências, que não só são epistemológicas, porque essas devem estar mais que asseguradas, mas é sensibilidade humana, que é muito difícil de garantir em qualquer formação académica. Porque ou se é sensível ou não é na universidade que se aprende a ser. Não sei exactamente como se aprende e não vamos entrar nessa discussão, mas, a verdade é que a proposta dele é realizável sim, mas exige condições que a tornam quase irrealizável.

Mas qual é a teoria? Para mim é esta, é exactamente a questão que ele propõe, do atendimento à diferença, do aproveitamento da ocasião, duma pedagogia aberta e há um texto final dele cujo texto não me recordo, mas que é muito engraçado, em que ele recupera uma ideia de Kant, que é a ideia de paz perpétua, da criação de uma sociedade em que a paz seja para sempre garantida, porque sem essa estabilidade não se pode progredir, quer na aprendizagem do saber quer na relação com os outros, etc. E, relacionando com Kant, esta proposta de Kant, com uma proposta novíssima, porque ele está muito atento ao que vai saindo em filosofia, de Déridas, um texto que Déridas tem, um texto de talvez há três anos, quatro, não me recordo, que é sobre hospitalidade, então ele diz que a pedagogia tem, sobretudo, de ser hospitaleira e esta proposta é a última que eu lhe conheço, portanto é a sua última ideia de uma pedagogia hospitaleira, exactamente de acolhedor do outro pela sua diferença.

Como interpreta o conceito do autor sobre o processo ensino-aprendizagem na sua vertente relação pedagógica, interacção com os pares, apresentação de situações problema, os trabalhos de casa, como há bocadinho focou, o papel de todos os intervenientes, quer comentar? Na sua opinião como é que ele interpreta? Ele foca todos estes aspectos e que a senhora professora, de certa forma, tem vindo a manifestar interesse.

E4 - Este processo ensino-aprendizagem para o autor tem de obedecer a um princípio fundamental, da coerência interna entre as propostas e as finalidades, entre os objectivos e as finalidades. Sem estar atento em tudo aquilo que se faz ou que este processo requer a este pressuposto ou a este princípio nada funciona mas salvaguardado o pressuposto de que os objectivos têm de estar em sintonia, em coerência interna com as finalidades - tudo o resto vem, tudo o resto está facilitado - digamos assim, porque este processo ensino-aprendizagem está suposto no sujeito, mas que sujeito? É o sujeito na sua singularidade, o sujeito tomado na sua singularidade e, portanto, o sujeito que é diferente do outro sujeito. Numa linguagem cristã que não é dele, nós diríamos que é um processo centrado na pessoa porque a pessoa aqui já é considerada atendendo à sua componente social, à circunstância e à sua componente individual. Singular àquilo que a torna única e ao mesmo tempo tem em atenção a interacção entre esta singularidade, e a circunstancialidade, mas como não é o caso do autor, nós falamos de sujeito, sujeito na sua singularidade.

Só que não é uma singularidade que isola os sujeitos, é uma intersingularidade e o conceito intersingularidade é usado à abundância pelo autor em todos os seus textos, pelo menos naqueles quatro que eu conheço do autor. A relação pedagógica que ele vai promover tem sempre em atenção isto, uma coerência interna que atende sempre à finalidade, não é um falar por falar, não é um ensinar por ensinar, é procurar que nessa relação tudo aquilo que se faz concorda com aquilo que se pretende fazer, por outro lado, atender a que quem está em relação é um singular, um singular que está com outro singular e, portanto, a relação é de uma abertura de dois singulares, é da receptividade do outro, duma receptividade que é recíproca, a novidade da sua relação pedagógica passa exactamente pela, por atender ao outro enquanto diferente. A categoria da alteridade é fundamental nesta altura, o outro é sempre um diferente, e, o outro, nunca deixa de ser, para mim, um diferente porque eu nunca vou apreender as particularidades da diferença do outro, nem devo, porque o percurso do outro está sempre a fazer-se. É um percurso sempre ele diferente, portanto o momento em que eu estou com o outro nem esgota tudo aquilo que o outro é nem impede que aquilo que o outro venha a ser algo diferente ou nem apreende aquilo que o outro vem a ser. É tão só um momento, momento em que duas diferenças ou três ou quatro diferenças comunicam umas com as outras e essa diferença tem de ser respeitada, a relação pedagógica é então uma relação que não é dada mas é construída, não é dada e é construída porque o outro que está, o outro que é

sujeito, o outro que está nesse contexto, é também ele, não um sujeito dado, mas um sujeito em construção. E estas ideias são fundamentais porque quando nós professores, nós estamos em frente dos alunos, não estamos em frente de sujeitos dados mas de sujeitos em construção e nós próprios somos exactamente isso, somos também sujeitos em construção. Ora, é partindo desta ideia fundamental que a relação se constrói, é uma relação de momento, é uma relação num contexto, é uma relação que não pode pretender fazer mais do que aquilo que é possível e que se propõe ali. O que se propõe ali é lidar com uma matéria, lidar com um aspecto do saber e portanto temos de nos confrontar com esse aspecto do saber que estamos a abordar e ele facilita muito logo, a questão da relação pedagógica, é uma relação que é construída em função do saber digamos, porque é que nos juntamos? Juntamo-nos porque há qualquer coisa relacionada com o saber que está ali em causa e com a qual nos temos de relacionar de modos diferentes de modo, isto significa o quê? Que a relação pedagógica é logo uma relação com o saber. Não há relação pedagógica que não seja, ela mesma, relação com o saber.

A interacção entre pares, bom eu já disse, a interacção entre pares é uma interacção que não favorece a igualdade, ele detesta a palavra igualdade, que é curioso, ele é um francês, podia gostar da palavra igualdade, tal como não gosta da palavra cidadania, também contesta, que é uma palavra francesa e da revolução francesa, mas prefere não a igualdade mas a diferença, uma diferença que requer sim oportunidades, aquilo que tem de se promover é oportunidades de ser igual sendo diferente, igualdade de oportunidades. É esta a base da sua relação.

Quanto à apresentação de situações-problemas, pois, quer dizer, o autor tem de partir das teorias que nós conhecemos e este conceito de situações-problema é um conceito que reconhecemos como pertencendo a Piaget, tem, de facto, um autor e é a base da pedagogia activa e de uma pedagogia que se foi construindo no século XX, sobretudo nos finais do século XX, a educação deve-se construir ou deve proporcionar situações em que os problemas são colocados e de alguma maneira têm de ser solucionados. Há uma excelente estratégia, uma estratégia que é muito querida ao movimento da escola moderna, à pedagogia activa em geral e, portanto, é este o formato, eu não contesto o formato, a questão é: as situações-problema são elas construídas e artificiais ou não? Porque quando as situações-problema

emergem, o professor, de um modo geral, nunca é capaz de lidar com ela. Uma coisa que ele refere num dos livros é o professor pode ter tudo muito bem preparado, tudo impecável, os tempos contabilizados, dando já espaço para as eventuais questões dos alunos, trazendo na algibeira, digamos assim, alternativas para estimular os alunos, para perspectivar outras abordagens e facilitando a aprendizagem, o professor pode ter todos esses truques, pode ter tudo muito bem cimentado, a verdade é que no modo, no momento de responder é outra a coisa que é solicitada, e já não serve nada do que preparou, o que prepara, aquilo que o professor prepara é o que garante a tranquilidade, se ele não tiver mais nada, ele passa aquilo mas quando está a viver, quando o professor não é um mero repetidor, mas quando o professor está em relação efectiva com os alunos, o modo como as questões são colocadas, o modo como o professor aborda o problema é completamente outro, e portanto tudo aquilo que construiu já não lhe serve, embora não possa dispensar, o professor não pode dispensar esse tipo de trabalho, já não lhe serve porque cada pessoa no seu singular é uma provocação, no bom sentido, provoca o professor, de um modo inesperado, aquilo não fez parte do que pensou, o professor pensou numa situação em que se abstraiu dos alunos, agora quando cada aluno, em situação de aprendizagem coloca o problema, evidentemente que a resposta não é a que ele construiu em abstracto, é uma resposta do concreto, provoca o professor, de um modo inesperado, aquilo não fez parte do que pensou, o professor pensou numa situação em que se abstraiu dos alunos, agora quando cada aluno, em situação de aprendizagem coloca o problema, evidentemente que a resposta não é a que ele construiu em abstracto, é uma resposta do concreto. É uma resposta que traduz a relação que estamos a ter com o outro e este aspecto nele é também para mim revela grande sensibilidade e tenho por ele grande apreço. Mas vejo as dificuldades disto tudo, porque imagino a nossa escola como é que isto é.

Quando fala do valor dos TPC, eu gosto muito da posição dele em relação aos TPC, porque levanta alguns problemas que os pais têm hoje em dia, levanta também alguns problemas que tem a ver com o que se ensina nas escolas e problemas psicológicos. Levar trabalhos para casa pode trazer problemas psicológicos, pode fazer emergir e agravar os problemas psicológicos da criança na relação com os pais e pode agravar as desigualdades, por isso é que ele depois critica, não é. Agravar as desigualdades porque as condições sociais das crianças não são as mesmas, numa escola que, aparentemente, que se diz democrática e que promove a igualdade, quando passa os trabalhos para casa não atende à desigualdade social da família, desigualdade

sociológica. As famílias hoje em dia são desestruturadas, os pais hoje em dia não têm tempo para estar com os filhos e, mais, os pais não têm competências para ensinar os filhos. Os deveres escolares agravam as desigualdades porque não atendam à família, parte de um pressuposto errado, que todas as famílias têm as mesmas condições. E que aqueles pais, ou por não terem tempo ou por não estarem interessados ou por reconhecerem que não têm competências, pagam explicações aos filhos, esses vão de alguma maneira ajudar ao sucesso escolar, coisa que os outros não podem fazer, os que não têm dinheiro, os que, enfim, esse é um problema. Por outro lado, a questão psicológica que é muito importante, sobretudo nas crianças do ensino primário, a criança o que quer é que o pai ou a mãe lhe dê atenção e quando o pai, ou a mãe, sente aquela tarefa é uma a mais, que ele já está demasiado cansado para aquela tarefa, que ele não sabe lidar com o filho naquela situação, porque a criança brinca e ele quer que a criança esteja quietinha para aprender, porque a criança tem uma relação diferente, porque está com o pai ou com a mãe, não é o mesmo que estar com o professor e ele não tem paciência porque está ali a fazer de professor e quer que o aluno se desdobre com ele no papel de filho. E isto gera ali um conflito, gera tensões, e alguns pais não têm paciência e aquilo vai, é como nós sabemos, à bofetada. Portanto é uma situação muito complexa, a solução que ele propõe, que eu acho muito bonita, é que se ensinem na escola a fazer trabalhos de casa e depois a criança já pode fazer os trabalhos de casa. Eu concordo inteiramente. Ora como vê, quando ele critica os trabalhos de casa, mas depois, propõe trabalhos de casa, a sua primeira reacção qual é? Mas não é contraditório este discurso?

É isso, também da minha parte requer um olhar diferente, uma leitura diferente da situação. Mas o primeiro impacto que se tem, numa primeira leitura, é essa contradição, parece-nos contraditório o discurso, mas que depois até verificamos que tem, que faz, todo o sentido, eu senti muito isso.

E4 - É isso.

Relativamente ao papel dos diferentes intervenientes, já falámos nos alunos, já falámos nos professores, um bocadinho da relação dos pais, não sei se a senhora professora que aprofundar um pouco mais...

E4 - Quando fala aqui do papel dos diferentes intervenientes neste processo, está a se referir a quê, eu não conheço a realidade francesa, não sei quais são os parceiros que entram neste processo, não sei se entram também elementos, se estão presentes os pais.

Quando eu fiz a questão, englobava-os também e até de outros actores, até da própria comunidade.

E4 - Eu peço imensa desculpa, mas eu posso dar a minha opinião, não conheço o autor o suficiente para falar sobre esta matéria.

Quanto a esta questão, que eu também acho importante, a nível da formação de professores, a senhora professora acha que o pensamento deste autor tem tido, precisamente, consequências nessa área, na área da formação de professores?

E4 - Olhe, a minha resposta é que não tem consequências porque não é estudado. Estou a falar de Portugal.

Pois, é o contexto português que me interessa saber, porque o objectivo do meu estudo é saber até que ponto o autor é conhecido e o seu pensamento, também na prática, sobretudo a nível da formação de professores, é vivenciado. É uma área que me interessa saber, a receptividade do autor aqui a esse nível.

E4 - Eu falei com três colegas, telefonei-lhes, de propósito, a perguntar se eles trabalhavam este autor. Um deles disse que o conhecia mas que não o trabalhava, e eu parti logo do princípio que o conhecia porque está muito em contacto com um grupo de França e era difícil ignorar o autor, porque ele esteve ligado aos *Cahiers Pédagogiques* e nós temos muitos exemplos desta revista cá, portanto era impossível não conhecer o autor, as outras duas, uma porque se formou em Salamanca e outra porque se formou em Portugal, pensei que eram bons elementos para eu verificar se conheciam ou não, se através de Espanha se conheciam e aqui em Portugal se tinha havido qualquer referência. Mas num caso e outro disseram que não conheciam o autor. Ora se não conhecem o autor, e eu estou a falar de pessoas que trabalham na formação de professores, se não conheçam o autor ele não tem efeito. Aqui em Évora, também tive o cuidado de ir verificar com os colegas que contactei, a quem telefonei foi de

fora de Évora, aqui em Évora ninguém, ninguém trabalha este autor. Não sei se já entrevistou mais alguém de Évora, porque era só para corroborar. Aquilo que eu soube é que ninguém o conhece, nem sequer o trabalha. Às vezes nós conhecemos e não trabalhamos, evidentemente, até porque de uns anos para os outros vamos mudando uns programas, vamos mudando os autores para não nos saturarmos e para não saturarmos os alunos e não provocarmos situações de batota, porque depois os alunos é sempre o mesmo autor os alunos reproduzem os trabalhos. Para evitar isso sempre se vai ali mudando, mas ninguém conhece. Ora esta é uma universidade onde se faz a formação de professores, se aqui não se trabalha este autor, ninguém, de facto, o conhece e devo dizer que eu dou este autor numa disciplina que não é para formação de professores, não está directamente associada ao estágio. É uma disciplina que é para alunos de filosofia e é para alunos que estão na formação ensino, mas é um autor que nós trabalhamos a nível teórico. Quando estes alunos, estes estudantes chegam ao último ano, em que já têm as práticas, em que vão à escola, aquilo se lhes dá é ou Bloom ou o oposto do Bloom e pronto e acabou. Não passam por aqui.

Senhora Professora, nas suas aulas, por exemplo, focou o autor, ele é focado porque eles investigaram-no, como é que eles reagem às ideias do autor?

E4 - Aquilo que se eu pretendo é que o aluno faça com a ajuda de um autor a leitura da sua situação, ele encontra-se em situação escolar, como é que poderia reflectir essa situação de modo a propor mudanças que facilitassem a relação pedagógica, que facilitasse o processo de ensino-aprendizagem, a aprendizagem, que o favorecessem a saborear o saber. E, portanto, eles lêem o autor ou os autores sempre muito direccionados, sempre atentos àquilo que é o seu estar. Ora, como é que eles reagem a este autor? Como aquele que sendo estranhamente contraditório, porque só no final do estudo é que os alunos superam esta diferença e concluem que há aqui uma espécie de dialecto, há aqui um exercício muito agudo da crítica, muito ao gosto francês, um exercício muito agudo da crítica que parece desconstruir tudo, para depois propor no final a construção de qualquer coisinha. Até aos alunos chegarem à construção de qualquer coisinha, é muito difícil chegar, quer dizer, é muito difícil haver ali uma lucidez e uma empatia com o autor. Este autor é talvez aquele que lhes, com quem, com o qual ele têm menos simpatia. Não há grande empatia, por isso, pela dificuldade que o autor cria, depois quando eles o agarraram, digamos assim, quando eles compreenderam que a sua proposta é

sempre para salvaguardar a tal singularidade, é sempre para proporcionar que os tais momentos de ocasião, os tais momentos em que o ensino pode ser diferente, estejam sempre salvaguardados para não criar a monotonia, para mostrar que a sala de aula é um espaço vivo porque é ali que os problemas se colocam, que as situações-problema emergem, não é um artifício, para mostrar essa vida que emerge numa sala de aula, essa vida da problematização, essa vida hermenêutica, para mostrar isto, para chegar lá, é preciso ser-se altamente crítico, desconstrutivo, isso é muito difícil, isso é muito difícil os alunos chegarem lá. Mas, depois quando eles chegam aí, encontram no autor uma proposta possível para melhorar o processo ensino aprendizagem. Portanto, ele é visto como um autor capaz de trazer soluções de uma maneira muito coerente, porque salvaguarda sempre o sujeito, a singularidade.

O problema que se nos coloca a seguir é este, e como é que nós na universidade podemos fazer isto? Claro que aquilo que nos interessa é que eles façam propostas, a partir do que este autor, a partir desta configuração, da configuração deste autor, o que é que é possível fazer. E é aqui que os alunos constroem uma espécie de proposta positiva, neste sentido, positiva porque é já fundamentada no autor, é reflectida, não é, portanto, opinativa, positiva no sentido em que é reflectida. E a adesão, isso parece-me que é muito positiva. Eu creio que eles, depois deste primeiro choque, até têm um carinho muito especial por este autor, até porque este autor é carinhoso, tem uma irreverência carinhosa, agora que ele é um irreverente é.

Ao longo das suas palavras, a senhora professora apresentou este autor como um crítico. Para além desta característica, e pegando, já agora, nesta resposta que a senhora professora deu no questionário, ele é algumas vezes clássico, outras vezes muito inovador, se a senhora professora quisesse comentar esta questão.

E4 - Clássico, aqui, não tem uma conotação negativa. Quando eu respondi ao clássico estava a pensar que o termo que considerava que deveria estar aí, eu então teria posto “muito”, era tradicional. O que é que eu quero dizer com tradicional, embora reconheça os perigos desta palavra, no contexto da educação, é que as novas propostas se constroem sobre outras propostas. Há um entretecimento entre a tradição e a actualidade. Este autor não emergiu do nada. O que ele propõe já foi proposto ou pelos menos encontramos ao longo da história da educação muitas outras teorias suportadas no cuidado a ter com a pessoa, no

cuidado a ter com o sujeito e na relação entre o sujeito e a comunidade na qual o sujeito está inserido e na qual deve trabalhar. Quando eu digo que ele é um clássico quero dizer que ele conhece muito bem todo o pensamento educativo, aliás o curso dele revela, é revelador dos conhecimentos que tem. Daí que eu disse que é clássico porque nós corremos, muitas vezes, o risco, em ciências de educação, de só conhecer o que se faz agora e de conhecer superficialmente o que houve antes e de desconsiderar tudo aquilo que se fez. Quando referi clássico, foi para chamar á atenção, para advertir que o pensamento dele não está desligado de tudo aquilo que se foi construindo. Nós poderíamos encontrar algumas coisas socráticas, nele, não obstante ele também criticar Sócrates. Podíamos encontrar algumas coisas de Rousseau, não obstante ele criticar Rousseau e, portanto, este autor quando propõe a sua teoria firma-a em todas as outras teorias, quer umas vezes por oposição nítida, quer, outras vezes, recolhendo nelas elementos que a reforçam, que a corroboram, que o obrigam até a reflectir melhor atendendo à situação do momento actual. Daí que o clássico foi só para isso, não é para dizer que ele é um homem arcaizante, é um homem que não despreza a tradição, ou o saber, ou as teorias que para nós já são clássicas. Ainda bem que me pergunta isso porque assim eu tenho oportunidade de lhe esclarecer.

Inovador, porque é que eu digo que ele «não é sempre ou quase sempre inovador», porque é que eu não vou pelo superlativo, neste caso, para já porque eu não conheço, em profundidade, o pensamento do autor para dizer que ele é sempre ou quase sempre inovador e mais eu duvido que um autor seja sempre ou quase sempre inovador porque alguém que propõe uma coisa inovadora tenta fazer é aplicar, é explicar, por vezes, à saturação, é explicar aquela coisa, é melhorar aquela coisa, é, no fundo, trabalhar sobre ela e como a vida do ser humano é limitada, quando descobrimos alguma coisa tenta-se depois torná-la clara aos outros. Naturalmente não somos todos Picasso, em que tão de repente estava-se no período azul, como depois no rosa, como no cubismo, como no fauvismo, como noutra qualquer. Quer dizer, não há esta exuberância criativa, quando se trata de teorias, de um modo geral, investe-se na sua explicação, investe-se em revestir essa teoria de suportes interpretativos, tenta-se entardecê-la com outros pensares já constituídos, por isso é que eu não posso dizer que ele seja sempre inovador, mas que foi muito inovador, ah, sem dúvida.

Senhora professora, já agora, gostaria que comentasse «sempre ou quase sempre filosófico» já que está dentro da sua área.

E4 - Exactamente, a formação deste homem e foi por isso que eu o escolhi para as minhas aulas, a formação deste autor é em filosofia, aliás quando ele me foi apresentado, foi-me apresentado como um homem da filosofia que trabalhava na área da educação e como eu também faço, tenho essa tarefa, faço o mesmo, venho da filosofia e trabalho em filosofia, mas noutra área, por exemplo a filosofia medieval que é a minha área de especialidade, mas, por outro lado, também trabalho em educação, achei que era uma autor excelente. E por isso é que me atraiu de imediato, porque eu temo muito os discursos das pessoas de educação que não são sensíveis à filosofia e que desprezam a filosofia ou que consideram que a filosofia é ali um acantonamento que nada tem a ver com as outras coisas e este autor não.

Este homem parte da filosofia e mostra como a filosofia pode ser prática, melhor como a reflexão filosófica, como o exercício filosófico deve servir e ser posta ao serviço da comunidade, neste caso é da comunidade educativa. É curioso que este autor é para mim uma novidade, porque de modo geral nós encaramos os franceses como uns grandes teóricos e como os grandes abstraccionistas, muito na linha dos alemães, nada na linha dos filósofos ingleses ou americanos em que o pragmatismo é dominante. Os franceses gostam muito do blá, blá blá. Eu, há um ano, precisamente, estive com o Matthew Lempman. O Matthew Lempman que tem, tinha noventa e um anos, agora tem noventa e dois e que criou a *Filosofia para crianças* e eu soube que ele foi aluno de Marlo Pontti, um filósofo francês que tinha estado em França a estudar, e queria que ele me falasse da filosofia francesa, como é que ele sendo pragmatista de formação lidou com os franceses e ele disse logo; - Muito abstractos, aquilo não interessa a ninguém, é só teorias e teorias. Eu não quero exagerar, mas há muito esta tendência. A verdade é que este homem traz uma ruptura, não é inovador, porque há outros como o Luc Ferry que já o faz mas este homem tem essa preocupação em partir da filosofia e aplicá-la a um campo. Eu devo dizer que isto é também inovador porque durante muitos anos a filosofia desprezou tudo o que era educação e quando as ciências da educação incorporaram a filosofia da educação então aí é que houve um corte radical. A filosofia passou a desprezar a filosofia da educação. E este autor retoma a filosofia da educação e torna-a prática e ao mesmo tempo critica as ciências da educação. Ele ao mesmo tempo

também critica um certo tipo de filosofia, creio que é um filósofo de formação muito preocupado com a educação, que recupera uma tradição antiga, muito socrática até da filosofia pensar a educação. Aliás a filosofia surge associada à educação, à política e à ética, aqui não há possibilidade disto desligar.

A senhora professora acha que este autor a exemplo de outros ocupará um lugar de destaque nas ciências da educação? Qual é a sua opinião, que comentar?

E4 - Pois é, é que, sabe, eu creio que as ciências da educação, infelizmente, só vão dar destaque a algumas pessoas ligadas à didáctica e que se vão esquecer dum suporte que é o teórico, e o teórico reflexivo, eu não sei se este autor, não será um nome entre outros nomes nas ciências da educação. Eu sei que no Porto conhecem o autor, não sei se contactou o Porto...

Contactei. Senhora professora eu contactei com todas as faculdades de ciências da educação do país, incluindo as ilhas, fui ao departamento das ciências da educação e do Porto apenas uma pessoa, mas eu contactei com todas estas pessoas que aqui estão.

E4 - Sabe, isso é de ciências da educação mas é que na Faculdade de Letras do Porto há um centro de Filosofia. No centro de Filosofia há uma unidade, há três unidades, uma de Filosofia Contemporânea, uma de Filosofia Medieval, à qual eu pertenço, e outra de Filosofia de Educação, à qual eu não pertenço porque não podemos pertencer a tudo, mas com a qual eu estou em contacto, e nessa unidade de filosofia da Educação eu duvido que não conheçam o autor. Quem estava à frente disso era o professor Adalberto Dias de Carvalho, e é a grande figura de referência da filosofia da educação, pois se, talvez não fosse mau, desculpe estar a meter a colher onde não devo, como eles são muito teóricos, eles trabalham muito estes autores e têm contactos de privilégio com Caën, com vários centros em França, então talvez eles o conheçam. É, portanto a Faculdade de Letras do Porto, Centro de Investigação, vai à net e vê logo lá aquela unidade que é Filosofia da Educação, eu duvido que eles não o conheçam, duvido e aí talvez tenha uma resposta mais segura. Para já é o único centro de Filosofia da Educação e eles trabalham este autor, devem conhecer o autor, pode ninguém estar a trabalhá-lo, podem não recorrer a ele para as aulas, para a actividade lectiva, mas duvido que não o conheçam, que tanta gente, têm mestrandos, têm doutorandos que duvido

que não o conheçam e já isso o ajudava porque aqui no campo estrito das ciências da educação, eu penso que não vai ter uma posição de relevo, não quer dizer que se despreze mas pode cair naquele limbo dos muitos nomes. Mas, é preciso, assim, alguém corajoso que o vá recuperar, que o vá recuperar exactamente por este trabalho que ele faz de ligação de certos princípios fundamentais, como a diferença, ele é extremamente contemporâneo por isso, porque está a lidar com um dos valores que são defendidos neste momento do grupo dos chamados valores de terceira geração, e portanto ele já está a trabalhar sobre os valores que nos interessam agora, que são defendidos agora, que são promovidos agora e por isso ele é um homem de muita actualidade. Mas talvez para o futuro, este homem não ensina o B, A, BÁ, não ensina a fazer assim porque não há um modo de fazer assim, há muitos e aquilo que se vê, por aquilo que defende na tal pedagogia da ocasião é que no momento, no momento em que se está em relação pedagógica, que se está a viver o processo de ensino-aprendizagem, aí tudo pode acontecer e tudo o que se tem pode ser inútil.

Senhora professora, relacionando isso com o que acaba de dizer, como é que a senhora professora gostava, não sei se posso pôr isso nestes termos, que fosse a nossa prática pedagógica, quando digo a nossa, nas nossas escolas, à luz do pensamento deste autor? Há muita coisa a mudar, não há, como é que gostaria que fosse, como é que visualiza uma prática pedagógica nas nossas escolas à luz deste pensamento, de tudo o que acabou de dizer? Há pouco disse que isto era muito difícil. É preciso haver da parte dos docentes uma grande abertura, uma grande vocação.

E4 - É, aliás o autor defende que a melhor profissão do mundo é ser-se professor. Esta é a melhor profissão do mundo. Não sei dizer qual dos livros, veja só li quatro e não sei qual localizar, num dos livros vem esta frase que depois eu sublinharei que diz isto mesmo «a melhor profissão do mundo é ser-se professor». E isto mostra logo o alto nível de vocação, e isto mostra a dedicação que ele tem ao ensino e a reflexão e o questionar permanente, porque quem ama aquilo que faz está constantemente a questionar-se. Quando se gosta muito da sua profissão, não há saberes que sejam suficientes, não há modos que sejam modelares, o que existem sim são saberes de referência, modos de referência que nos orientam, o que é preciso ter um background, é preciso ter um suporte epistemológico, é preciso ter garantias científicas, é preciso ter orientações metodológicas, portanto a pessoa tem de ter uma boa

formação, mas a partir daí tudo está em construção. E, portanto, isto não é negativo, isto é positivo. Ora bom, o que é que isto tem a ver com a nossa escola? Nós criámos uma mentalidade que é esta, temos de ter uma formação e assegurarmo-nos dessa formação e uma vez ela construída nunca mais se põe em causa. Temos um outro problema, é que tudo aquilo que está construído é para deitar fora, nunca é para ser reflectido e isto tem-nos criado grandes dificuldades, estamos sempre a mudar e estamos sempre a mudar nunca reflectindo acerca das coisas porque parte-se do princípio que se deve aplicar o que já está, na escola é a nossa realidade, qual é o tempo que eu tive para assimilar aquilo, para reflectir sobre aquilo e verificar se interessa ou não interessa. Mas, por outro lado, que defeitos, que desvantagens, que inconveniências é que eu encontrei naquilo que não está, que possa efectivamente melhorar à luz de outras teorias, à luz de outras práticas que foram já sendo implementadas. O que o autor diz, este seu autor, ...

Nosso, vejo que a senhora professora fala com grande paixão e sabedoria, eu saio já daqui riquíssima com as suas palavras e está a orientar-me muito, muito, muito. Estou a ouvi-la e já estou a pensar nas saídas, está a ser realmente... Senhora professora, agradeço-lhe muito todas as suas palavras e peço desculpa por esta pequena interrupção.

E4 - Nós costumamos dizer é que quando se começa a fazer uma tese sobre um autor, então ele torna-se o nosso homem ou a nossa mulher, nós sonhamos com ele, mas é que nem queremos marido, nem nada ao nosso pé, nós o que queremos é excluir tudo, marido, filhos,... Isto é para dizer que, de facto, este autor chama a atenção para a necessidade de estar em permanente processo de construção, educar nunca é ficar fixo a um dado, não há fixismo em educação, sempre uma construção permanente. Ora isto mostra, é quase incompatível com as nossas escolas, com a formação que recebemos, com as nossas práticas, porque o que nos pedem hoje em dia, sobretudo ao nível do ensino em que se situa é que se siga um modelo, não lhe dão espaço para pensar esse modelo e quando se acaba de adaptar a esse modelo, se é que teve tempo, já está outro a ser imposto e tem de aplicar e adaptar-se ao que lhe é imposto. Isto cria uma superficialidade enorme, isto cria um mal-estar enorme, uma atitude crítica que só pode ser prejudicial para o próprio professor e para os alunos com quem se está. Ver que estas teorias se apliquem eram preciso condições muito particulares e uma

das condições é a consciência de que tudo aquilo que se faz está em construção e que tudo aquilo que se faz não é perante o modelo, é para permitir a diferenciação, ou seja outros modos de estar em função de um aluno que nós temos. Isso não é uma preocupação, isso não é uma preocupação da escola do estado, porque a escola do estado preocupa-se é em dar o mesmo modelo a todos porque é a única maneira que entende de se ser democrático. Aquilo que se critica, aquilo que ele critica é a ideia de que o ensino democrático é um ensino igual para todos mas aquilo que ele verifica é que a escola não é democrática, nem a escola ensina, prepara para a democracia. E este é um dos aspectos contraditórios dele, quer dizer, que é impossível, não há condições porque isso requeria turmas pequenas, à partida, isso requeria uma flexibilidade dos programas e tempo. Tempo para os professores discutirem este modelo, para os professores discutirem as suas práticas e os professores não têm um espaço para discutir, espaço-tempo, no horário para discutirem as suas práticas. Enquanto os professores não se reunirem e disserem “eu para aplicar este programa faço isto, faço aquilo, como é que fazes, como é que não fazes”, não é um antes, porque os professores até evidentemente se reúnem para ver como é que podem facilitar as coisas, como é que preparam programas. O problema é, qual foi o resultado, onde é que isto correu mal, o que é que se pode fazer. Aqui em Portugal para este modelo tinham-se de alterar as condições, aqui em Portugal para este modelo tinha de se ter escolas como menores alunos e mais eu não vejo porque razão se há-de só aplicar este modelo. A proposta dele tinha de ser uma entre outras. Por outro lado, nem todos os professores estão interessados nisto, isto é um desafio de vida.

Colocam-se dois obstáculos, dos quais já abordámos um, que é os trabalhos de casa. A proposta dele é interessantíssima, é ajudar o aluno a fazer os trabalhos de casa. Isto alguma vez é feito? Não é. Esta proposta dele era exequível, era exequível, mas nem sequer esta se faz, nunca o modelo dele. A questão da autoridade, que ele chama a atenção para a autoridade, o cultivar de uma relação humana, mas o cultivar de uma relação humana já pressupõe autoridade. Nós temos autoridade, nós reconhecemos autoridade nos outros e os jovens reconhecem, claro, reconhecem, por exemplo, deixe-me lá ver quem, aí eu não sei nada de futebol, mas aquele lá da sua terra, o Ronaldo, reconhecem autoridade em competências, não é, naquelas competências reconhecem autoridade nele. Pois claro, ele é um craque, ele sabe, ele domina. Reconhecem autoridade vocal, ao nível da composição num cantor qualquer, é o melhor do rock, é o melhor do hardrock, é o melhor do wavymetal, do

não sei o quê. Eles reconhecem, os jovens reconhecem, como todos nós, autoridade em quem tem qualidade e eu estou convencida, até porque conheço imensas pessoas no ensino secundário, que os alunos reconhecem autoridade nos professores que a têm e os professores que têm autoridade epistemológica, professores que de facto dominam o que sabem, a sua área e que, por outro lado, têm uma facilidade em a transmitir e gosto e não são dificultadores, mas que são pessoas de relação afável. Os alunos respeitam-lhes, não quer dizer que não haja incidentes, mas os alunos respeitam. Ou seja, a autoridade é reconhecida pela pessoa que o professor é, ou não reconhecida.

Senhora professora, agora para finalizar mesmo, não sei se quer deixar uma mensagem, uma observação, é um momento livre.

E4 - Olhe, deixo-lhe, já agora, que é um momento livre, duas mensagens, A primeira, felicitar o orientador por ter sugerido, se é que partiu dele, o estudo deste autor, felicitá-la, a si, por ter aceitado o desafio. Eu acho este autor tão importante que eu creio que o professor orientador deveria continuar a apostar nele, para outros trabalhos de investigação e com outros aspectos, porque, de facto, é mal conhecido e é um desafio enorme o que ele lhe propõe. Espero que, depois, nas suas aulas, quando já estiver um pouco mais livre, agora nem tem tempo, mas que tente estas experiências. Uma das experiências, e eu quando vim para cá vinha com esse desafio já pensado, é, depois disto porque agora não tem tempo, é fazer qualquer coisa, podia ser um artigo, que se podia pensar era ensinar a fazer os trabalhos de casa, que eu penso que isso era um caminho, meio caminho andado, para garantir a diferença e para assegurar a efectiva igualdade dentro da escola. Além disso, dava uma certa autonomia às crianças, porque elas sentiam-se capazes de o fazer em casa sem o apoio da família.

A senhora professora está a lançar-me um desafio muito grande.

E4- Sim, porque eu estive a ver a sua área. Mas não é agora, mas é uma coisa que eu acho que era visível, que é possível fazer, que é um desafio prático.

Senhora professora, muito obrigada pela sua colaboração.

ANEXO VII – Fichas de análise de conteúdo das entrevistas

Para simplificar a análise de conteúdo, foram utilizados os seguintes códigos:

Professor da ESES - **E1=Q12**

Professor da ULL - **E2=Q42**

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

Professora da UE - **E4=Q1**

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

E4=Q1

Objectivo geral – C – Representações dos professores entrevistados sobre a obra/pensamento pedagógico do autor

Objectivos específicos C1 - Indicar quando, como e porquê houve contacto com o autor através da sua obra;
Indicar a(s) obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico do autor.

Questões:

C1.1- Em que circunstâncias teve contacto com o autor Philippe Meirieu através da sua obra?

C1.1.1- Quando, onde, como e porquê houve interesse da sua parte por este pedagogo?

C1.2- O que é que o motivou a prosseguir o seu interesse pelo autor?

C1.3- Na sua opinião, qual(uais) a(s) obra(s) que melhor definem o pensamento pedagógico deste autor?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
CONTACTO COM O AUTOR	Quando/ Onde	Década de 80/90	«Em que circunstâncias, ora, <u>o meu contacto com a obra do Philippe Meirieu já é, enfim, já tem uns anitos largos</u> , e talvez a primeira, o meu primeiro contacto com a obra dele tem a ver com duas fontes.» E1=Q12	8
C.1.1		Início da actividade docente na ESES	«E sobretudo <u>quando vim para aqui</u> , chamemos assim, <u>em 86, mais ou menos</u> , coincidiu muito com o aparecimento dos primeiros livros do Meirieu.» E1=Q12	
C.1.1.1			« <u>Foi em 1990.</u> » E2=Q42	
		Durante o mestrado e doutoramento em França	« <u>No mestrado e doutoramento em França li algumas coisas do Perrenoud e dele pequenos trabalhos das revistas de educação e depois comprei o livro dele <i>Apprendre, ... Oui, mais comment?</i></u> Esse livro, li-o há já algum tempo e <u>depois assisti a uma conferência dele aqui na Afirse, em Lisboa.</u> » E2=Q42	
		Conferência da AFIRSE, em Lisboa, na FPCEUL	«Eu penso que <u>o primeiro contacto foi ainda antes da entrada para a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, quando fui fazer a licenciatura, portanto foi há mais de dezassete anos [...].</u> » E3=Q2	
		Licenciatura	«Claro que <u>quando fui para a Faculdade fazer as Ciências da Educação, tive um contacto mais estreito, mais situado, se bem que não foi assim muito alargado mas tive algum contacto</u> . E a partir daí, consegui sempre as publicações na medida do possível, <u>fui seguindo muito as publicações do Philippe Meirieu</u> , as ideias, a maneira como estava a desenvolver algumas [...].» E3=Q2	
		Mestrado		
		Publicações		
		Conferência na FPCEUL, a 17 de Fevereiro de 2009	« <u>Naquela conferencia (17 de Fevereiro de 2009, na FPCE-UL), que eu gostei bastante, [...].</u> » E3=Q2	
		Em Paris VIII	« <u>Eu estive em Paris em 1999, em Paris VIII [...].</u> » E4=Q1	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
CONTACTO COM O AUTOR C.1.1 C.1.1.1	Como / Porquê	Questões de aprendizagem Avaliação Através do livro <i>Apprendre, ... Oui, Mais Comment?</i> Recensão da obra <i>Faire l'école, faire la classe</i> Fóruns Projectos da eco-escolas ou escolas isoladas Citação do autor na defesa desse projecto Defesa da educação como um valor social, como um bem valioso para a humanidade Interesse pela questão do ofício do aluno Reunião de trabalho	«Por um lado, <u>a minha formação académica</u>, a base é da Psicologia da Educação. E, [por outro] <u>sempre tive como grande objecto de trabalho as questões da avaliação mas sobretudo numa perspectiva da avaliação enquanto instrumento de aprendizagem.</u>» E1=Q12 «E, portanto, sobretudo quando vim para aqui, chamemos assim, em 86, mais ou menos, coincidiu muito com o <u>aparecimento dos primeiros livros do Meirieu. <i>Apprendre, ... Oui, Mais Comment?</i></u> - foi um livro que de repente veio, enfim, responder de uma forma organizada a algumas questões que eu já me tinha posto e que eu ia procurando por ali e por acolá. <u>O meu primeiro grande contacto, chamemos assim, com a obra de Meirieu foi, justamente, através desse livro que de certo modo vinha responder aos problemas que eu também sentia e que eu ia procurando organizar recorrendo a outros autores.</u>» E1=Q12 «E quando o director da Revista Lusófona de Educação me disse – Oh Duarte, tu que gostas da pedagogia diferenciada, faz lá uma recensão crítica sobre o <i>Faire l'école, faire la classe</i>, eu fiz com muito gosto esta recensão.» E2=Q42 «[...] eu penso que <u>em alguns fóruns começou a aparecer o nome de Philippe Meirieu. Eu acho que as primeiras ligações a esse assunto eram daqueles projectos da eco-escola, os projectos das escolas isoladas</u>, penso que tinham sede aqui em Setúbal e foi muito ligado a esse projecto das escolas isoladas que começou a aparecer este nome.» E3=Q2 «Ora, os primeiros escritos de Philippe Meirieu faziam todo o sentido, <u>a gente fartava-se de citar o Philippe Meirieu por causa disso</u>. Aquilo que nós sabíamos e que nós líamos suportava algumas coisas neste sentido, <u>defender um desenvolvimento neste sentido, com a comunidade, alargado, etc...</u>» E3=Q2 «E mais uma, <u>uma importância muito grande ao longo da educação, a educação como um valor social importante, um bem, uma coisa bonita que transparece, que é valiosa para a humanidade</u>. Acho que foi por aí que nós começamos.» E3=Q2 «Depois, a partir daí, foi <u>a questão do ofício do aluno</u>, isso sempre me chamou muito à atenção: <u>o transporte de ideologia entre a escola e casa através do aluno</u>, isso também me envolveu bastante e me chamou muito á atenção e ultimamente são mais estes interesses em aprofundá-lo muito mais.» E3=Q2 «[...] <u>na Universidade Paris VIII, em Saint-Denis, numa reunião de trabalho com o professor René Barbier e foi o</u>	10

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
		269		

CONTACTO COM O AUTOR C.1.1. C.1.1.1	Como / Porquê	na Universidade Paris VIII com o professor René Barbier Através do livro do autor <i>Educação e Literatura</i> Sugestão de leitura do autor, em contexto de conversa, sobre a questão teoria prática	<u>professor René Barbier que me chamou á atenção para este autor porque ia ao encontro de duas preocupações minhas.</u> Por um lado, associar a educação à ética e à política porque são os cânones originários da filosofia da educação e, por outro lado, tentar compreender o modo de superar o diferencial entre o discurso educativo e a prática educativa.» E4=Q1 E foi aí que <u>eu comprei o primeiro livro dele, foi um livro de 99, tinha acabado de sair, que é sobre a questão da literatura e da educação,</u> portanto a questão dos discursos e a questão das práticas. Pronto, foi este o contexto.» E4=Q1 «E <u>neste contexto de conversa,</u> ele disse: - Olha, <u>há uma pessoa que é interessante,</u> eu fui arguir uma tese de doutoramento e gostei bastante e <u>acho que devia ler qualquer coisa.</u> E foi aí que <u>eu comprei o primeiro livro dele, foi um livro de 99, tinha acabado de sair, que é sobre a questão da literatura e da educação,</u> portanto a questão dos discursos e a questão das práticas. Pronto, foi este o contexto.» E4=Q1	
---	---------------	--	--	--

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
CONTACTO COM O AUTOR C.1.2	Motivação para prosseguir interesse pelo autor	Interesse pelas questões da aprendizagem Ligação à formação inicial, contínua e profissional Consulta de publicações onde o autor tinha participação activa Gosto pessoal Preocupação com a educabilidade de todo o ser humano Curiosidade	«[...] <u>as questões da aprendizagem sempre me interessaram bastante</u> e ao, dito isto, quando <u>em 1986 já tinha tido bastantes contactos com os autores da escola Suíça,</u> sobre a construção da Inteligância, sobre [...].» E1=Q12 «[...] em 1986, quando venho para aqui, digamos que <u>nesta escola, ao estar ligado à formação profissional, à formação inicial e à formação contínua,</u> foi sempre duas valências que aqui nesta escola sempre teve, quer dizer <u>o meu contacto com os problemas da prática e do terreno, sempre foi uma coisa que esteve presente, sempre no meu trabalho.</u> » E1=Q12 «[...] <u>usava com grande frequência</u> para a sua formação <u>os textos dos Cahiers Pédagogiques onde o Meirieu tinha uma participação extremamente activa,</u> [...].» E1=Q12 «[...] <u>porque eu gosto muito do Meirieu</u> [...].» E2=Q42 « <u>Pela preocupação com a educabilidade de todo o ser Humano.</u> » E2=Q42 « <u>E depois, despertou-me alguma curiosidade.</u> » E3=Q2	17

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
-----------	--------------	-------------	---------------------	--------

CONTACTO COM O AUTOR C.1.2	Motivação para prosseguir interesse pelo autor	Interesse por outros autores	«[...] <u>é por causa de Krishnamurti que eu fui estar com o professor René Barbier</u> , porque desde 1995 nos tínhamos encontrado que ele tinha feito uns seminários na Suíça sobre este autor e a partir daí nós mantivemos uma relação.» E4=Q1
		Leitura assídua	«Bom, e <u>depois tornei-me, fui um leitor assíduo</u> , [...]» E1=Q12
		Evolução do autor na relação teoria/prática	«Sim, <u>ele próprio tem vindo a evoluir nas temáticas e nas problemáticas muito a partir também dos problemas que se vão pondo no próprio terreno</u> , não é [pausa] É uma pessoa sempre muito à escuta, digamos que <u>a sua obra nasce essencialmente à escuta do terreno</u> , problematizando as coisas que acontecem no terreno e não a partir, digamos, da investigação teórica, de um discurso do “deve-se fazer”.» E1=Q12
		Continuação do interesse mas sem ser exclusivista	«Sim, <u>mantive interesse mas não sou exclusivista</u> . [...] há, assim, um conjunto de pessoas que trabalham esta problemática com as quais eu me dou mas eu sinto necessidade de agora participar em estudos no terreno, sobre o que é que as pessoas estão a fazer, o que é este ideário da pedagogia diferenciada, [...]» E2=Q42
		Participação em projectos	« <u>Havia um projecto no qual eu me envolvi bastante, com muito ardor</u> , não sei se neste momento isso fazia sentido, na altura aquilo para mim fazia sentido, <u>que era transformar estes centros num sítio que tivesse escola, que tivesse centro de terceira idade, que tivesse gabinete médico, apoio social e que ali naquelas terras à volta da escola deveria crescer um centro de intervenção social e de suporte àquela zona e isto ia fazer com que se fixassem mais pessoas até porque teria que haver os técnicos e as pessoas para lá trabalharem, tinha que haver uma resposta e se houvesse uma resposta, se calhar haveria desenvolvimento económico, tudo isto criava dinâmica. Ora, os primeiros escritos de Philippe Meirieu faziam todo o sentido</u> , [...]» E3=Q2
		Filosofia e história contemporânea da educação	«Olhe, <u>passados um ou dois anos</u> , desculpe a imprecisão, eu fui leccionar uma disciplina ligada à filosofia da educação, à filosofia da educação e à história das ideias educativas e <u>a minha preocupação era não só contextualizar historicamente a reflexão sobre a educação mas mostrar o panorama contemporâneo que interessasse os alunos</u> .» E4=Q1
		Autores contemporâneos	«E portanto, <u>era este conjunto de questões que me levou a procurar autores que trabalhassem estes temas e que, de algum modo, lhes fornecessem uma possível resposta ou, pelo menos, uma resposta a ser discutida ali, na aula</u> .» E4=Q1

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
-----------	--------------	-------------	---------------------	--------

CONTACTO COM O AUTOR C.1.2	Motivação para prosseguir interesse pelo autor	Quotidiano da escola e da sala de aula	«[...] e <u>queria qualquer coisa que lhes falasse do quotidiano de uma escola, de facto, com problemas e uma escola com a qual eles se identificassem de imediato e então eu comecei a dar exactamente este autor, mas não dou só este.» E4=Q1</u>	
		Escolha do autor: - facilidade na aquisição de livros e textos apelativos; -identificação dos «valores de terceira geração»	«Escolhi este por causa dos livros, exactamente nesse ano tinha saído um livro que eu tinha achado interessante dele que era sobre a questão das diferenças, a pedagogia diferencial, então também escolhi ali uns textos. <u>Porque é que continuei? Porque ele facilitou o trabalho, [...].» E4=Q1</u> «Quer dizer, o próprio autor a seguir facilitou este contacto, a continuidade do contacto, e ele foi publicando textos com títulos apelativos, [...].» E4=Q1 «E há uma outra razão, que essa então é minha, eu encontro nele, agora já no âmbito da utilidade, da utilidade pedagógico-didáctica deste autor, eu encontro nele resposta àquilo a que nós chamamos, ou que se chama «os valores de terceira geração.» E4=Q1	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
CONTACTO COM O AUTOR C.1.3	Obras que definem o pensamento do autor	<i>A pedagogia entre o dizer e o fazer</i> <i>A pedagogia entre o dizer e o fazer</i> <i>Aprender sim, mas como?</i> <i>Escolheremos a escola pública para as nossas crianças</i> Percepção da dimensão do ataque à escola pública	«Depois de 96, penso eu, que saiu em francês que é <u>do Dizer ao fazer</u> . Acho que é uma obra de facto notável e marcante nesta perspectiva e sobretudo nestas lógicas do que é a lógica do dizer e o que é a lógica do fazer porque não há relação directa entre o dizer, o fazer tem outros constrangimentos.» E1=Q12 «Pois, eu não conheço muitas obras dele, conheço estas duas, ele tem mais, mas agora que me lembre, [...].» E2=Q42 «Sabe eu sou muito selectiva do ponto de vista da memória, sou muito económica, senão isto não resulta, [...] Por isso vim armada hoje. [...] Eu digo-lhe porque é que trouxe esta. <u>Esta comprei-a</u> especialmente na altura, há dois, três anos atrás, [...] este livro (<i>Escolheremos a escola pública para as nossas crianças?</i>) <u>para tentar perceber a dimensão do ataque à escola pública que estava a ser feito</u> , eu divulguei-o muito junto do movimento em defesa da escola pública como junto de outros movimentos, sítios onde me reúno com pessoas, porque eu acho que a análise que aqui é feita é uma coisa que é séria e que nos deveria levar a pensar e que deveria levar as pessoas a ter, se não tiveram, um rebato de consciência e não tiveram.» E3=Q2	7

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U
-----------	--------------	-------------	---------------------	---

				E
CONTACTO COM O AUTOR C.1.3	Obras que definem o pensamento do autor	Percepção da educação como um bem Defesa da escola pública de qualidade Vários textos na Internet <i>Des enfants et des hommes; Frankenstein; L'école, mode d'emploi; Le choix d'éduquer,</i> <i>A escola, modo de emprego: dos métodos activos à pedagogia diferenciada</i>	«<u>Em termos da pedagogia não, em termos de uma postura na medida em que é possível hoje continuar a defender a educação como um bem, a educação como uma coisa boa, como uma coisa bonita e defender que isso é possível acontecer numa escola pública de qualidade, como é que a escola hoje se pode reorganizar, não da forma como foi atacada.</u>» E3=Q2 «<u>Relativamente à pedagogia, eu não tenho o último, [...] tenho lido vários excertos em francês, tenho-o andado a procurar, o que tenho encontrado na internet, ele faz muito bem a ponte entre, casa muito bem, ou faz a análise das as teorias da aprendizagem com as visões das ciências da educação e quando ele faz, tenta, eu acho que finalmente, definir o que é a pedagogia, o que é esta postura pedagógica. Acho que ele vem mais à frente daquele autor inglês, Peter Woods, que define a pedagogia como uma arte, aliás o título do livro dele é exactamente assim e o Philippe Meirieu pega exactamente nessa ideia e desenvolve-a, situa-a mais.</u>» E3=Q2 «<u>Eu apenas conheço quatro obras, já as tinha referido, não é, esta <i>Des enfants et des hommes</i>; a do <i>Frankenstein</i>; <i>L'école, mode d'emploi</i> e, por outro lado, <i>Le choix d'éduquer</i>, porque eu tenho um problema ético que me interessa bastante e não sei se, de entre estas quatro obras, se encontra a mais representativa, o autor tem quarenta e quatro livros e como eu só conheço quatro, dos quarenta e quatro falta-me conhecer quarenta, não lhe posso responder a essa pergunta.</u>» E4=Q1 «<u>Creio que para o identificar melhor, há este livro que fala sobre os métodos activos e a pedagogia diferenciada, que é já um subtítulo, porque o título é <i>L'école, mode d'emploi</i>, que é talvez o que me chama mais a atenção quando se quer conhecer o pensamento do autor, pelo menos é aquele que eu uso nas aulas, mas devo já dizer que o meu conhecimento é muito limitado.</u>» E4=Q1	

Objectivo específico C2 – Identificar as suas representações quanto às teorias de aprendizagem defendidas pelo autor;

C2.1.1.1- Ou seja, quais são os diferentes tipos de pedagogia mais defendidos pelo autor?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
TEORIAS DE APRENDIZAGEM	Perspectiva sócio-construtivista do conhecimento	Ecletismo do autor:	«Sabe que o Meirieu é um homem eclético, ele, não o situo, quer dizer, situo-o, <u>ele tem claramente uma perspectiva sócio-construtivista do desenvolvimento</u> , diria assim, da teoria da aprendizagem, agora não se pode dizer que ele seja defensor do Freinet, do Dewey, quer dizer, <u>ele congrega, convoca, digamos, vários pensamentos justamente de pessoas, Dewey</u> falava muito na centralidade da pessoa, <u>Freinet</u> nas metodologias mais activas, o <u>Oury</u> na dimensão institucional, não é, <u>com algum ecletismo que vai pensando, que vai reconstruindo para propor, não digo respostas acabadas, mas propor soluções para problemas contemporâneos.</u> » E1=Q12	19
C2.1		Pedagogia soviética	«Eu poderia colocá-lo na linha de alguns autores, um Bruner, por exemplo, <u>coloco-o completamente na linha, enfim, da pedagogia soviética</u> , do Bruner, enfim na forma mais implícita ou mais explícita, mas <u>retoma as ideias da teoria da actividade, de Leontiev, da Zona de Desenvolvimento Proximal do Vygotsky, se a gente quiser do Bruner que faz alguma síntese disto, da dimensão cultural da aprendizagem, da dimensão ética, há aqui um conjunto, convocar várias dimensões do que hoje se pode chamar o sócio-construtivismo. Agora se virmos numa perspectiva pedagógica clássica, ou, depende agora das terminologias, ou numa perspectiva das pedagogias que tomam o sujeito como centro</u> e eu vou designar isso como pró-activas, obviamente que ele, é nesta linha que eu o insiro.» E1=Q12	
C2.1.1		Pedagogias pró-activas	«Teoria construtivista e pedagogia diferenciada.» E2=Q42	
C2.1.1.1		Pedagogias que tomam o sujeito como centro	«De facto, <u>para mim é um modelo, um modelo porque modelo é mais complicado, é mais complexo que método, não é um método, é um modelo porque defende uma filosofia da educação que é uma filosofia de pedagogia que procura a igualdade entre os estudantes, fazer com que os estudantes mais fracos aprendam o fundamental, pelo menos, aproximando-se um bocadinho dos melhores, [...].</u> » E2=Q42	
		- igualdade entre estudantes		
		- criação de grupos de necessidades ocasionais.	«Portanto <u>não criar duas turmas dentro da mesma turma, criar grupos de necessidade ocasionais, o Meirieu diz isso muito bem, são grupos móveis, ocasionais, que</u>	

Categoría	Subcategoría	Indicadores	Unidades de Registro	U
-----------	--------------	-------------	----------------------	---

				E
TEORIAS DE APRENDIZAGEM	Perspectiva sócio-construtivista do conhecimento	móveis	<u>correspondem à satisfação, à consolidação de necessidades de aprendizagem de alguns alunos, mas depois os alunos melhores já foram trabalhar um objectivo qualquer de ampliação ou mais avançado e depois há um terceiro objectivo em que é trabalhado novamente por todos. É pois uma pedagogia de finalidade igualitária, tem uma interacção democratizante, apesar de ser diferenciada, é diferenciada porque quer aproximar os alunos, quer que todos participem na sociedade.» E2=Q42</u>	
C2.1		Pedagogia de finalidade igualitária e democratizante		
C2.1.1		Pedagogia diferenciada: visões controversas	«[...] eu sou professora há trinta anos, já vi as mais controversas visões relativamente a isso, ou seja as mesmas palavras os mesmos conceitos falam da pedagogia diferenciada para dizer coisas absolutamente contrárias. Na prática, no quotidiano, encontro pessoas que falam da pedagogia diferenciada para poder excluir as crianças que têm comportamentos diferentes e portanto aplica-se a pedagogia diferenciada, eles estão resolvidos e vão ficando por ali. E, por outro lado, também conheço e também partilho de pessoas que quando se fala em pedagogia diferenciada é para não excluir essas crianças, é para que elas tenham as mesmas oportunidades.» E3=Q2	
C2.1.1.1		Igualdade de oportunidades		
		Exclusão	«[...] do ponto de vista da tutela, eu sempre vi utilizar a pedagogia diferenciada como uma forma de justificar a exclusão, tanto nos procedimentos do CAE (Coordenação da Acção Educativa), [...] como nas atitudes e na perspectiva de muitas outras estruturas intermédias que caem sobre a escola, que pegam na pedagogia diferenciada, no ensino diferenciado, para dizer, para culpar os professores de que não estão, [pausa]no fundo estão a acelerar o processo de exclusão daquelas crianças.» E3=Q2	
		Relação entre as teorias psicológicas de aprendizagem com as teorias sociais e organizacionais	«Eu penso que como Philippe Meirieu casa muito bem, tenta abranger tanto os campos das teorias psicológicas de aprendizagem como os campos do social, das teorias sociais, como uma prática real da escola e esta prática real eu penso que ele faz esta leitura desde a organização até à relação directa entre o aluno e o mestre, no fundo para ele é sempre alguém que está ali para ensinar, quando isto tudo é muito bem casado, ele faz opções do ponto de vista das teorias da aprendizagem, [...]» E3=Q2	
		Valor da educação	«[...] eu entendo-o como um construtivista social, de cariz cognitivista, no que isso possa dizer e na ideia de que isto casa muito bem com questões sociais no sentido da defesa de uma sociedade mais equilibrada e mais justa porque ele é muito claro nas suas opções e também nesta ideia, porque é francês, se calhar, de que a educação é um bem a preservar, uma coisa boa da humanidade, é um valor em si.» E3=Q2	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U
-----------	--------------	-------------	---------------------	---

				E
TEORIAS DE APRENDIZAGEM	Perspectiva sócio-construtivista do conhecimento	Reflexos na relação pedagógica	«Quando ele casa tudo isto, isto tem que ter reflexos na relação. <u>Se nós entendermos isto desta maneira, não há outra maneira de funcionar numa sala de aula com 23 pessoas diferentes que não seja de forma diferenciada, mas de forma diferenciada para fornecer a cada aluno aquilo que ele precisa e não para justificar que alguns não podem ou não conseguem.</u> » E3=Q2	
C2.1		Perplexidade e clarificação / interpretação perante o discurso do autor	«A primeira coisa que me suscita essa identificação é a <u>perplexidade que sinto causar-lhe o discurso do autor, porque, quer os meus alunos quer eu mesma, também senti essa perplexidade, a ideia foi que estava perante um pensamento complexo, depois perante um pensamento contraditório, depois perante um pensamento indeciso e, só através das muitas leituras que nós temos de fazer para clarificar o nosso discurso, quando o vamos transmitir aos alunos, é que eu consegui ter algumas ideias claras sobre esta pedagogia, mas desde já chamo-a á atenção que as minhas ideias claras podem até obscurecer o autor, mas posso é dizer como é que eu o leio, como é que eu o interpreto.</u> » E4=Q1	
C2.1.1		Princípio de Bordieu	«Causa perplexidade sim porque ele é crítico da sua própria proposta.» E4=Q1	
C2.1.1.1		Consequências negativas e positivas da pedagogia diferencial	«Ele parte sempre de um princípio de Bordieu e este princípio do Bordieu <u>diz que a indiferença às diferenças gera a desigualdade, a palavra do Bordieu é “reproduz a desigualdade” e quando falamos de pedagogia diferencial, que ele defende, temos de saber quais são as consequências negativas da aplicação dessa teoria e depois prática diferencial. Qual é a vantagem da sua aplicação, dado que há contradições sobre as quais nos podemos referir, mas qual é a vantagem? A vantagem é que de alguma forma esta teoria vai combater o pressuposto da homogeneidade na escola. Parte-se do princípio que todos são iguais e o ensino igual para todos promove a igualdade, ora o que se vê é que não promove a igualdade. Isso é visível ao nível, mas eu sei que depois pretende uma resposta precisa, dos trabalhos de casa, dos devoirs solaires, mas sobre isso nós falaremos.</u> » E4=Q1	
		Ponto de vista teórico	«A pedagogia da diferenciação ou da diferencialidade, como queira, <u>combate a exclusão, teoricamente combate a homogeneidade, combate a estereotipação, combate as determinações absolutas, ele gosta muito de falar do destino e que o ser humano pode superar o destino, ele combate estas determinações, combate as identidades supostas.</u> » E4=Q1	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
TEORIAS DE APRENDIZAGEM	Perspectiva sócio-construtivista do conhecimento	Ponto de vista prático Aspecto positivo do autor: consciência dos limites de uma teoria e apelo à coerência na implementação da mesma. O que melhor define o autor: - defesa pela pedagogia da diferença, aquela que atende à pessoa que cada aluno é - promoção à pedagogia da ocasião, aquela que é feita momento a momento para atender à diferença - proposta a uma pedagogia hospitaleira, aquela que acolhe o outro pela sua diferença	«[...] <u>mas quando chega à escola, o que é que acontece? É que a pedagogia que ele promove ou tem estratégias muito claras de aplicação e tem todo um sistema que favorece, caso contrário é uma teoria que conduz àquilo que é o seu ponto de partida, em vez de diferença conduz à indiferenciação</u> e, portanto, ele é, ao mesmo tempo, é realista.» E4=Q1 «[...], <u>ele promove uma teoria e tem consciência dos limites dessa teoria e dos perigos dessa teoria quando passa para os terrenos da prática. E, por isso, vai apelar a que, na prática, se seja coerente, sem essa coerência não há essa possibilidade de implementar o que quer que seja e, todas as teorias, por melhores que elas sejam, vão falhar.</u>» E4=Q1 «Para mim, <u>aquilo que melhor o define é esta pedagogia da diferença, de um ensino que atende à diferença, não só porque é coerente com os valores da terceira geração, mas, por outro lado, porque atende ao singular, atende à pessoa que cada aluno é.</u>» E4=Q1 «Por outro lado, <u>ele promove, paralelamente, algo que também pode causar perplexidade e que é chamada a pedagogia da ocasião. [...] Como é que é isso da pedagogia na ocasião? [...] A pedagogia que promove tem de ser aberta até para atender à diferença. É uma pedagogia feita momento a momento. É uma pedagogia que aproveita as ocasiões para sustentar, para firmar a sua aplicação.</u>» E4=Q1 «[...] porque ele está muito atento ao que vai saindo em filosofia, de Déridas, um texto que Déridas tem, um texto de talvez há três anos, quatro, não me recordo, que é sobre hospitalidade, <u>então ele diz que a pedagogia tem, sobretudo, de ser hospitaleira</u> e esta proposta é a última que eu lhe conheço, <u>portanto é a sua última ideia de uma pedagogia hospitaleira, exactamente de acolhedor do outro pela sua diferença.</u>» E4=Q1	

Objectivo específico C3 – Identificar as suas representações sobre o processo ensino-aprendizagem;

Questões:**C3.1-** Como interpreta o conceito do autor sobre o processo ensino-aprendizagem?**C3.1.1-** Relação pedagógica;**C3.1.2-** Interação entre os pares;**C3.1.3-** Apresentação de situações-problema;**C3.1.4-** Valor pedagógico dos TPC;**C3.1.5-** Papel dos diferentes intervenientes neste processo.

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
REPRESENTA- ÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO- APRENDIZA- GEM C3	Princípios da Psicologia Genética da Aprendizagem Teoria Vygotskiana da Aprendizagem	Processo de reconstrução activa pelo sujeito, através de: - relação e interação com os pares - trabalho cooperativo e colaborativo - descoberta de situações novas Querela sobre a pedagogia por objectivos Gestão dos objectivos:	«[...] quer dizer <u>o ser não nasce feito, também não nasce como uma tábua rasa, nasce com um determinado tipo de potencialidades e é através do seu contacto com a sua comunidade, com os seus outros próximos, os seus pares, ou os seus adultos, chamemos assim, que o enquadram nesta troca com os outros que o envolvem, esses outros tendo uma determinada cultura que a pessoa se vai construindo e se vai desenvolvendo.</u>» E1=Q12 «Diria ainda que <u>nesta concepção a relação é fundamental, a interação com os pares é uma dimensão fundamental</u>, aliás ele explora muito e desenvolve muito, ele tem alguns textos sobre <u>o trabalho cooperativo</u>, sobre <u>o trabalho colaborativo</u> e sobre a importância dos pares.» E1=Q12 «Obviamente que <u>as questões desta ideia da aprendizagem faz-se na descoberta e portanto as questões das situações novas, diria que a chamada relação com a teoria vygotskiana da Zona de Desenvolvimento Próximo, em que as situações de aprendizagem não têm que estar subordinadas ao nível do desenvolvimento do aluno, conceito clássico de Piaget, mas naquilo que o aluno é capaz de fazer, aquilo que o aluno é capaz de fazer com os outros mas que não é capaz de fazer sozinho</u>. Este contacto com algo de novo, uma situação problemática e é aí que o ensino acontece.» E1=Q12 «A questão é a seguinte, <u>alguns autores da pedagogia diferenciada até os que estão mais ligados à pedagogia de mestria, a mastery learning</u>, Benjamin Bloom e outros, alguns deles <u>defendiam que os alunos não podiam avançar para o segundo objectivo sem que todos tivessem acabado o primeiro</u>. <u>E há os franceses</u>, o Astolfi também <u>diz que a pedagogia diferenciada deve trabalhar com o objectivo</u>, ele tem uma palavra, acho que é o <u>objectivo comum</u>, <u>eu não posso obrigar os bons alunos a estarem sempre ao lado dos mais fracos, se eles quiserem estar</u>, [...]» E2=Q42 «[...] mas não posso obrigá-lo, se ele quer quer, se não quer, <u>tenho que ter a capacidade para o entusiasmar a avançar para um objectivo mais avançado, os tais objectivos que os</u>	35

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
-----------	--------------	-------------	---------------------	--------

REPRESENTA- ÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO- APRENDIZA- GEM C3	Teoria construti- vista social	- instrução directa	alunos mais fracos certamente não vão atingir, [...]» E2=Q42	
		- autónoma	«Eu sou partidário de uma gestão de objectivos, de maneira que os alunos mais fracos tenham ocasião de, com um método de instrução directa, de os ajudar a dominar competências que são fundamentais e enquanto estou a ajudá-los eu já dei objectivos que os alunos mais desenvolvidos vão desenvolver com alguma autonomia, eu vou lá de vez em quando mas fico mais livre para ajudar em instrução directa, a instrução directa é também um método de trabalho para os alunos mais fracos.» E2=Q42	
		Domínio das competências fundamentais	«[...] acima de tudo <u>estamos preocupados em dar a esses alunos mais fracos aquilo que é fundamental, as competências fundamentais: saber ler, saber escrever, saber fazer resumos, saber consultar livros. Estas competências fundamentais têm que ser bem consolidadas com todos os alunos, [...]</u> » E2=Q42	
		Aprendizagem entre pares como um valor	«A aprendizagem tanto se faz tendo em conta o que o aluno já traz e é preciso alicerçar o que temos para dar naquilo que ele já traz e naquilo que ele é, [...] e, por outro lado, é outro aspecto da <u>interacção entre os pares como um valor.</u> » E3=Q2	
		Entre-ajuda	«O trabalho inter pares tem de ser obrigatório, até é bom termos um grupo heterogéneo, às vezes os alunos não gostam, não quer dizer, é preciso saber dialogar e saber <u>mostrar-lhes que este trabalho heterogéneo em que o aluno mais desenvolvido ajuda o mais fraco é bom também para o mais desenvolvido.</u> Claro que ao ter de explicar por palavras suas aquilo que sabe ou que pensa que sabe vai até melhorar e vai tirar dúvidas com o professor sobre aquilo que está a dizer. <u>Meirieu explica muito bem isso.</u> Bom, Meirieu e outros.» E2=Q42	
		Auto-reflexão		
		Conjugação de estratégias	«Isso tem de ser muito bem jogado e eu acho que Philippe Meirieu tem nisso as coisas muito claras.» E3=Q2	
		Princípios fundamentais da relação pedagógica:	« <u>Este processo ensino-aprendizagem, para o autor, tem de obedecer a um princípio fundamental, da coerência interna entre as propostas e as finalidades, entre os objectivos e as finalidades.</u> [...], tudo o resto vem, <u>tudo o resto está facilitado, digamos assim, porque este processo ensino-aprendizagem está suposto no sujeito, [...]</u> » E4=Q1	
		- coerência interna entre objectivos e finalidades	«É o sujeito na sua singularidade, o sujeito tomado na sua singularidade e, portanto, <u>o sujeito que é diferente do outro sujeito.</u> » E4=Q	
		- respeito pela singularidade do		

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
-----------	--------------	-------------	---------------------	--------

REPRESENTA- ÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO- APRENDIZA- GEM C3	Teoria construti- vista social	sujeito	«[...] <u>é um processo centrado na pessoa</u>, porque a pessoa aqui já é considerada <u>atendendo à sua componente social, à circunstância e à sua componente individual.</u>» E4=Q1 «<u>A relação pedagógica que ele vai promover tem sempre em atenção isto, uma coerência interna que atende sempre à finalidade</u>, não é um falar por falar, não é um ensinar por ensinar, é procurar que nessa relação tudo aquilo que se faz concorda com aquilo que se pretende fazer, por outro lado, <u>atender a que quem está em relação é um singular</u>, um singular que está com outro singular e, portanto, a relação é de uma abertura de dois singulares, é da receptividade do outro, duma receptividade que é recíproca, a novidade da sua relação pedagógica passa exactamente pela, por atender ao outro enquanto diferente.» E4=Q1	
		Intersingulari- dade	«Só que <u>não é uma singularidade que isola os sujeitos</u>, é uma intersingularidade e o conceito intersingularidade é usado em abundância pelo autor em todos os seus textos, pelo menos naqueles quatro que eu conheço do autor.» E4=Q1	
		Alteridade	«[...] <u>o outro é sempre um diferente</u>, e, o outro, <u>nunca deixa de ser, para mim, um diferente</u> porque eu nunca vou <u>apreender as particularidades da diferença do outro</u>, nem devo, porque o percurso do outro está sempre a fazer-se. <u>É um percurso sempre ele diferente</u>, portanto o momento em que eu estou com o outro nem esgota tudo aquilo que o outro é, <u>nem impede que aquilo que o outro venha a ser algo diferente</u> ou <u>nem apreende aquilo que o outro vem a ser.</u>» E4=Q1	
		Promoção de uma relação pedagógica que atende o outro enquanto diferente e o respeita no seu processo de construção	«[...] <u>a relação pedagógica é então uma relação que não é dada mas é construída</u>, não é dada e é construída porque o <u>outro que está, o outro que é sujeito, o outro que está nesse contexto, é também ele, não um sujeito dado, mas um sujeito em construção</u>. E estas ideias são fundamentais porque quando nós professores, nós, estamos em frente dos alunos, não estamos em frente de sujeitos dados mas de sujeitos em construção.» E4=Q1	
		A relação pedagógica é: - relação com o saber - promoção da igualdade de oportunidades	«[...] partindo desta ideia fundamental que a relação se constrói, [...], <u>a questão da relação pedagógica, é uma relação que é construída em função do saber</u>, digamos, porque é que nos juntamos? <u>Juntamo-nos porque há qualquer coisa relacionada com o saber que está ali em causa e com a qual nos temos de relacionar de modos diferentes.</u> [...] <u>Não há relação pedagógica que não seja, ela mesma, relação com o saber.</u>» E4=Q1 «[...] <u>a interacção entre pares é uma interacção que não favorece a igualdade</u>, ele detesta a palavra igualdade, [...],	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U
-----------	--------------	-------------	---------------------	---

				E
REPRESENTAÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM C3	Teoria construtivista social	- apresentação de situações-problema (crítica) Papel do professor Pedagogia da ocasião Aquisição das competências de autonomia e de pesquisa Nova dinâmica à escola	tal como não gosta da palavra cidadania, [...], mas <u>preferem a igualdade mas a diferença, uma diferença que requer sim oportunidades, aquilo que tem de se promover é oportunidades de ser igual sendo diferente, igualdade de oportunidades. É esta a base da sua relação.» E4=Q1</u> «[...] <u>este conceito de situações-problema é um conceito que reconhecemos como pertencendo a Piaget, tem, de facto, um autor e é a base da pedagogia activa, [...], uma estratégia que é muito querida ao movimento da escola moderna, [...].» E4=Q1</u> «[...] é este o formato, eu não contesto o formato, a questão é: <u>as situações-problema são elas construídas e artificiais ou não?» E4=Q1</u> «Porque <u>quando as situações-problema emergem, o professor, de um modo geral, nunca é capaz de lidar com ela. Uma coisa que ele refere num dos livros é o professor pode ter tudo muito bem preparado, tudo impecável, os tempos contabilizados, dando já espaço para as eventuais questões dos alunos, trazendo na algibeira, digamos assim, alternativas para estimular os alunos, para perspectivar outras abordagens e facilitando a aprendizagem, o professor pode ter todos esses truques, pode ter tudo muito bem cimentado, a verdade é que no modo, no momento de responder é outra a coisa que é solicitada, e já não serve nada do que preparou, [...], já não lhe serve porque cada pessoa no seu singular é uma provocação, no bom sentido, provoca o professor, de um modo inesperado, aquilo não fez parte do que pensou, o professor pensou numa situação em que se abstraiu dos alunos, agora, quando cada aluno, em situação de aprendizagem, coloca o problema, evidentemente que a resposta não é a que ele construiu em abstracto, é uma resposta do concreto.» E4=Q1</u> «É uma resposta que traduz a relação que estamos a ter com o outro e este aspecto nele é também para mim revela grande sensibilidade e tenho por ele grande apreço. Mas vejo as dificuldades disto tudo, porque <u>imagino a nossa escola como é que isto é.» E4=Q1</u> «[...] <u>as situações problemáticas, Meirieu fala neste livro também, são um desafio grande porque levam os alunos a adquirir competências de autonomia e de pesquisa, etc... se nós quisermos alunos capazes de ligar os saberes da escola com os saberes sociais e chegar cá fora e serem capazes de resolver problemas, temos que os habituar na escola a não ouvir apenas conceitos e recebê-los como sacos vazios mas sim procurarem resolver problemas com os conteúdos que já dominaram e procurar daqueles conceitos que não conhecem mas dos quais precisam para resolver problemas e, portanto,</u>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U
-----------	--------------	-------------	---------------------	---

				E
REPRESENTA- ÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO- APRENDIZA- GEM C3	Teoria construti- vista social	Disciplina Valor dos trabalhos de casa (TPC) Instrumento de segregação, marginalizaçã o desigualdade condições desiguais para a sua realização: - vontade do aluno - ajuda dos pais Papel do professor Cuidado com o confronto escola vs casa	<u>as situações problemáticas podem trazer à escola uma animação que ela agora não tem.» E2=Q42</u> «Se os alunos estiverem entusiasmados com questões, com problemas, com perguntas, eles começam a procurar e ficam disciplinados. A pesquisa e o trabalho traz à escola disciplina. Freinet dizia «do trabalho organizado emana naturalmente a disciplina». E é isto que tem faltado. Os alunos estão indisciplinados porque estão cansados de ouvir. Como estão cansados de ouvir começam a activar outras coisas, brincadeiras e não sei quê. <u>Se nós dermos actividade aos alunos eles ficam ligados à actividade e tornam-se naturalmente disciplinados.» E2=Q42</u> «O valor pedagógico dos TPC, não acho que ele atribua uma grande [...].» E1=Q12 «[...] ele faz aqui umas observações muito interessantes mostrando que os trabalhos de casa podem ser um instrumento de segregação, de marginalização e de, ou seja, a realização dos trabalhos de casa nem todos os alunos têm as mesmas condições para fazer os trabalhos de casa como se faz fora de casa, como de fora da sala de aula e portanto, obviamente, que <u>as condições de efectivação destes trabalhos podem decorrer de aspectos bastante diferentes da vontade que o aluno tem ou não de fazer</u>, mas o aluno quando vai para a escola muitas vezes esses trabalhos são vistos à luz se sabe ou não sabe ou se tem vontade de os fazer ou não. E portanto os alunos ficam em situação de <u>grande desigualdade se eu não tenho em conta essa dimensão</u>. Os trabalhos de casa, diria, podem fazer mais mal que bem neste aspecto de etiquetagem dos alunos.» E1=Q12 «[...] os TPC são uma coisa muito equívoca, os TPC são ajudados em casa pelos pais e, por forma que, eu prefiro que os trabalhos sejam preferencialmente desenvolvidos em aula. <u>Em vez do professor falar tanto, fala o mínimo fundamental, Freinet até dizia «falar o mínimo possível», salvo erro. Por exemplo, indicar os temas, indicar os problemas e estimular os alunos a tentar resolver por eles, a criar competências, competências de consulta, competências de reflexão, competências de criar, encontrar soluções por eles.» E2=Q42</u> «[...] a questão dos trabalhos de casa, <u>quando um aluno é aquela pessoa que transporta, há que ter cuidado com esse transporte porque às vezes no confronto que um criança pequena faz em casa com aquilo que leva da escola, ele não</u>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
REPRESENTA- ÇÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO- APRENDIZA- GEM C3	Teoria construti- vista social	Os TPC podem: - fazer emergir problemas psicológicos na criança; - agravar as desigualdades sociais -gerar conflitos A solução desta questão, segundo o autor, passa por se ensinar na escola a fazer os TPC Papel dos diferentes intervenientes no processo educativo	<u>tem estrutura ainda para aguentar esse confronto.» E3=Q2</u> «<u>Levar trabalhos para casa pode trazer problemas psicológicos, pode fazer emergir e agravar os problemas psicológicos da criança na relação com os pais e pode agravar as desigualdades, por isso é que ele depois critica, não é. Agravar as desigualdades porque as condições sociais das crianças não são as mesmas, numa escola que, aparentemente, que se diz democrática e que promove a igualdade, quando passa os trabalhos para casa não atende à desigualdade social da família, desigualdade sociológica.» E4=Q1</u> «<u>Os deveres escolares agravam as desigualdades porque não atendam à família, parte de um pressuposto errado, que todas as famílias têm as mesmas condições.» E4=Q1</u> «<u>Por outro lado, a questão psicológica que é muito importante, sobretudo nas crianças do ensino primário, a criança o que quer é que o pai ou a mãe lhe dê atenção e quando o pai, ou a mãe, (...) e ele não tem paciência porque está ali a fazer de professor e quer que o aluno se desdobre com ele no papel de filho. E isto gera ali um conflito, gera tensões, e alguns pais não têm paciência e aquilo vai, é como nós sabemos, à bofetada.» E4=Q1</u> «<u>Portanto é uma situação muito complexa, a solução que ele propõe, que eu acho muito bonita, é que se ensinem na escola a fazer trabalhos de casa e depois a criança já pode fazer os trabalhos de casa. Eu concordo inteiramente.» E4=Q1</u> «<u>Para Meirieu os intervenientes do processo são fundamentais, a aprendizagem é uma tarefa pesada, a centralidade do indivíduo, os outros são qualquer coisa, outros pares ou outros adultos são personagens importantes na construção do indivíduo.» E1=Q1</u> «<u>Eu peço imensa desculpa, mas eu posso dar a minha opinião, não conheço o autor o suficiente para falar sobre esta matéria.» E4=Q1</u>	

Objectivo específico C4 – Identificar as suas representações quanto ao pensamento pedagógico do autor e ao impacto/implementação do mesmo na formação de professores e de outros profissionais de educação.

Questões:

C4.1- Que consequências tem tido o pensamento pedagógico do autor a nível da formação de professores e de outros profissionais da educação?

C4.1.1- Como reagem estes profissionais às suas teorias?

C4.2- Como caracteriza este pedagogo no quadro dos pensadores da educação contemporâneos?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO AUTOR E IMPACTO/IMPLEMENTAÇÃO DO MESMO A NÍVEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES C4.1	Consequências	Nenhumas	«Olhe, a minha resposta é que <u>não tem consequências porque não é estudado. Estou a falar de Portugal.</u> » E4=Q1	6
		Desconhecimento do autor, a nível:	« <u>Eu falei com três colegas, telefonei-lhes, de propósito, a perguntar se eles trabalhavam este autor. Um deles disse que o conhecia mas que não o trabalhava, as outras duas, uma porque se formou em Salamanca e outra porque se formou em Portugal. Mas num caso e outro disseram que não conheciam o autor. Ora se não conhecem o autor, e eu estou a falar de pessoas que trabalham na formação de professores, se não conheçam o autor, ele não tem efeito. Aqui em Évora, também tive o cuidado de ir verificar com os colegas que contactei, aqui em Évora, ninguém, ninguém trabalha este autor.</u> » E4=Q1	
		- professores universitários;	« <u>Ora esta é uma universidade onde se faz a formação de professores, se aqui não se trabalha este autor, ninguém, de facto, o conhece e devo dizer que eu dou este autor numa disciplina que não é para formação de professores, não está directamente associada ao estágio. É uma disciplina que é para alunos de filosofia [...].</u> » E4=Q1	
		- formação de professores	« <u>Em Portugal? [...] Não.</u> » E3=Q2	
		Desconhecimento a nível académico	« <u>Não, eu este ano tive estagiárias, Philippe Meirieu, um ilustre desconhecido. Tirando Philippe Meirieu, que era um ilustre desconhecido, o Bordieu era também um ilustre desconhecido, Dewey era também um ilustre desconhecido.</u> » E3=Q2	
		Alguns conhecimentos por parte dos docentes investigadores	« <u>Faltam estudos sobre utilização da pedagogia diferenciada. Mas a presença dele em colóquios da Afirse e os livros têm, segundo creio, exercido grande influência na pesquisa e na mentalidade docente.</u> » E2=Q42	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO AUTOR E IMPACTO/IMPLEMENTAÇÃO DO MESMO A NÍVEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES C4.1.1	Reacção às suas teorias	Alguns encontram na obra de Meirieu resposta para os seus problemas práticos. Outros colocam dúvidas sobre a sua aplicabilidade Reforço na aplicação de uma pedagogia diferenciada, que leva à disciplina Alerta para as consequências de um modelo expositivo, que torna o aluno passivo e indisciplinado Ausência de reacção por desconhecimento deste autor e de outros ícons da pedagogia	«[...] <u>eu acho que há sobretudo dois níveis de reacção: em termos teóricos, como qualquer uma das pessoas aderem, obviamente, [...] em termos do fazer, lá está, é preciso apoio, persistência para levar a que as pessoas façam, mas quando fazem e quando são apoiados neste fazer e quando se sentem mais autónomos neste fazer, muitas vezes, <u>algumas destas coisas são boas respostas para os problemas que as pessoas têm.</u>» E1=Q1</u> «<u>Eles normalmente reagem bem. Reagem bem, é claro que há aqueles que são professores que começam por pôr dúvidas.</u> – Ah, como é que você resolve, [...] <u>como é que você resolve a pedagogia diferenciada, como é que você aplica em turmas de 60?» E2=Q42</u> «[...] <u>claro que a pedagogia diferenciada não é miraculosa, não vai resolver os problemas todos, mas penso, parece claro que se a passividade leva à indisciplina e, se, de facto, quando os alunos estão ocupados estão disciplinados e ficam a trabalhar, parece que é necessário, uma vez que têm perfis cognitivos diferentes, é necessário dar actividades diferentes, de acordo com os perfis cognitivos de cada aluno. Isto implica um trabalho organizado, a aula já não é uma classe em que os alunos estão a ouvir uma lição mas é uma oficina em que cada um faz uma coisa diferente ou em que cada grupo faz uma coisa diferente. Mas aí está, o professor procura completar, quer dizer, cumprir com o programa através de uma planificação que existe mas que está sempre a modificar e a actualizar através de uma interacção com o trabalho dos alunos.</u>» E2=Q42 «De facto, <u>o que não está a dar é o método expositivo, que é um modelo passivo para o aluno, é o «modelo bancário», como diz o Paulo Freire. Quer dizer, este modelo bancário, estamos fartos de ver que ele não dá resultado, mesmo com turmas grandes é ensaiar uma metodologia activa que actualmente se procura pôr em acção através de situações problemáticas.</u>» E2=Q42 «<u>Do ponto de vista das estagiárias não. Do ponto de vista daqui dos colegas do Agrupamento também não.</u>» E3=Q2 «<u>É como já lhe disse, o Bordieu que era, digamos que o grupo da escola dos anos setenta em que eu saí, nós andávamos atrás do Bordieu nessa altura, no Magistério, na formação inicial de professores, o Dewey, não era um ilustre desconhecido para nós, tirando Claparède, e nós na altura, até mesmo os educadores portugueses, não eram ilustres desconhecidos. Do ponto de vista da pedagogia, a gente fez a história toda da pedagogia, a gente conhecia o Ivan Illich, o Paulo Freire, para nós, era assim o Deus da altura, a</u>	8

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO AUTOR E IMPACTO DO MESMO A NÍVEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES C4.1.1	Reacção às suas teorias	Autor contraditório, crítico, carinhoso e irreverente, mas coerente, porque apresenta propostas para melhorar o processo ensino-aprendizagem, tendo sempre em conta a singularidade do sujeito Construção de uma proposta positiva, porque reflectida e fundamentada no autor	alfabetização, estes nomes <u>são para estas meninas ilustresdesconhecidos. Podem já ter ouvido falar mas não em termos da arquitectura da ideologia, se para elas o que se passa aqui na escola é uma questão pessoal e não, não tem implicações ideológicas, nem políticas nem nada, percebe. Para elas é uma prática, não é uma praxis, do ponto de vista de definição.» E3=Q2</u> «Ora, <u>como é que eles reagem a este autor? Como aquele que sendo estranhamente contraditório, porque só no final do estudo é que os alunos superam esta diferença e concluem que há aqui uma espécie de dialecto, há aqui um exercício muito agudo da crítica, muito ao gosto francês, um exercício muito agudo da crítica que parece desconstruir tudo, para depois propor no final a construção de qualquer coisinha. [...] Mas, depois, quando eles chegam aí, encontram no autor uma proposta possível para melhorar o processo ensino aprendizagem. Portanto, ele é visto como um autor capaz de trazer soluções de uma maneira muito coerente, porque salvaguarda sempre o sujeito, a singularidade.» E4=Q1</u> «Claro que <u>aquilo que nos interessa é que eles façam propostas, a partir [...] da configuração deste autor, [...] E é aqui que os alunos constroem uma espécie de proposta positiva, neste sentido, positiva porque é já fundamentada no autor, é reflectida, não é, portanto, opinativa, positiva no sentido em que é reflectida. E a adesão, isso parece-me que é muito positiva. Eu creio que eles, depois deste primeiro choque, até têm um carinho muito especial por este autor, até porque este autor é carinhoso, tem uma irreverência carinhosa, agora que ele é um irreverente é.» E4=Q</u>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	UE
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO AUTOR E IMPACTO/IMPLEMENTAÇÃO DO MESMO A NÍVEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES C4.2	Caracterização do autor	Muito inovador porque porque reflecte a partir dos problemas da prática, do terreno, e vice-versa Algumas vezes inovador, porque as suas ideias estão noutros autores. Contudo, ainda são muito teóricos. Deveriam nos seus trabalhos de exemplificar mais e provar a funcionalidade da sua pedagogia diferenciada. Pouco clássico, muito inovador e pouco filosófico	«Do meu ponto de vista, <u>ele é, de facto, muito inovador porque ele é de uma geração de pedagogos que parte, de facto, com uma sensibilidade muito grande aos problemas das pessoas que estão no terreno. E, portanto, não os ilude, nem tenta desvalorizá-los, muito pelo contrário, ele tenta, com todo o quadro conceptual que existe, pensar sobre esses problemas, pensar com essas pessoas que estão no terreno para encontrar respostas, possíveis, e digamos que é um movimento que vai e vem do contexto para a reflexão e da reflexão para os contextos de utilização e vice-versa.</u> Nesse sentido, <u>sendo a pedagogia, no meu ponto de vista, um constructo científico ou uma ciência, se lhe quisermos chamar, da própria acção pedagógica,</u> neste sentido, de facto, <u>coloco o Meirieu como uma das pessoas que mais fez evoluir este pensamento nesta área</u> mas há outros, noutras abordagens e falo do Perrenoud e de outros autores.» E1=Q1 «Eu penso que, <u>é claro que ele é um pouquinho inovador mas eu penso que as ideias que ele defende também estão noutros autores, provavelmente que ele é capaz de ser mais inovador que Perrenoud, ele é capaz de estar mais próximo da prática</u> do que Perrenoud, que é sociólogo e <u>provavelmente Meirieu é mais pedagogo. Mas mesmo assim eu acho que ainda são muito teóricos, que eles precisavam os dois, e mesmo Astolfi, de fazer livros com mais exemplificação de actividades concretas em que aplicaram a pedagogia diferenciada, percebe, de fazer mais estudos mais completos. Mas eles têm mérito porque divulgaram este modelo, agora é preciso pô-lo à prova e verificar se funciona.» E2=Q42</u> «Eu acho que era pouco clássico no sentido de que <u>conjuga muito bem os diferentes aspectos, os clássicos têm normalmente tendência a separar, a categorizar, a isolar, a disciplinar e nesse sentido ele é pouco clássico. [...]</u> Portanto, <u>é muito inovador nesse sentido de que tenta conjugar diferentes saberes, cruzá-los numa área que é a da educação e da pedagogia e ele é pouco filosófico, eu acho que encontro sempre no Meirieu, em todos os escritos dele, um alicerce em tudo o que é uma abordagem científica da realidade.</u> » E3=Q2 «<u>Clássico, aqui, não tem uma conotação negativa. [...]</u> Este autor não emergiu do nada. <u>O que ele propõe já foi proposto ou pelos menos encontramos ao longo da história da educação</u> muitas outras teorias suportadas no cuidado a ter com a pessoa, no cuidado a ter com o sujeito e na relação entre o sujeito e a comunidade na qual o sujeito está inserido e na qual deve trabalhar. <u>Quando eu digo que ele é um clássico, quero dizer que ele conhece muito bem todo o pensamento educativo, [...]</u> não é para dizer que ele é um homem arcaizante, <u>é um homem que não despreza a tradição, ou o saber, ou as teorias que para nós já são</u>	6

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
PENSAMENTO PEDAGÓGICO DO AUTOR E IMPACTO/IMPLEMENTAÇÃO DO MESMO A NÍVEL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES C4.2	Caracterização do autor	Muito inovador, porque torna clara as suas reflexões; Sempre ou quase sempre filosófico, porque a sua formação é em filosofia, porque mostra como o exercício filosófico pode ser prático e porque associa a filosofia a outros domínios, nomeadamente o da educação	<u>clássicas.» E4=Q1</u> «Inovador, porque é que eu digo que ele “não é sempre ou quase sempre inovador”, porque é que eu não vou pelo superlativo, neste caso, para já porque eu não conheço, em profundidade, o pensamento do autor para dizer que ele é sempre ou quase sempre inovador, e mais, eu duvido que um autor seja sempre ou quase sempre inovador porque alguém que propõe uma coisa inovadora tenta fazer é aplicar, é explicar, por vezes, à saturação, é explicar aquela coisa, é melhorar aquela coisa, é, no fundo, trabalhar sobre ela e como a vida do ser humano é limitada, quando descobrimos alguma coisa tenta-se depois torná-la clara aos outros.» E4=Q1 «[...] a formação deste autor é em filosofia, aliás quando ele me foi apresentado, foi-me apresentado como um homem da filosofia que trabalhava na área da educação e como eu também tenho essa tarefa, faço o mesmo, venho da filosofia e [...] também trabalho em educação, achei que era uma autor excelente. [...] Este homem parte da filosofia e mostra como a filosofia pode ser prática, melhor, como a reflexão filosófica, como o exercício filosófico deve servir e ser posta ao serviço da comunidade, neste caso é da comunidade educativa. [...] A verdade é que este homem traz uma ruptura, não é inovador, porque há outros como o Luc Ferry que já o faz, mas este homem tem essa preocupação em partir da filosofia e aplicá-la a um campo. Eu devo dizer que isto é também inovador porque durante muitos anos a filosofia desprezou tudo o que era educação e quando as ciências da educação incorporaram a filosofia da educação então aí é que houve um corte radical. [...] E este autor retoma a filosofia da educação e torna-a prática e ao mesmo tempo critica as ciências da educação. Ele ao mesmo tempo também critica um certo tipo de filosofia, creio que é um filósofo de formação muito preocupado com a educação, que recupera uma tradição antiga, muito socrática até da filosofia pensar a educação. Aliás a filosofia surge associada à educação, à política e à ética, aqui não há possibilidade disto desligar.» E4=Q1	

Objectivo geral – D – Expectativas sobre o impacto do trabalho do autor no enquadramento educacional português

Objectivos específicos D1 – Conhecer as suas expectativas quanto ao impacto do pensamento do autor a nível da formação de professores e de outros profissionais da educação;

Conhecer as suas expectativas quanto a uma prática pedagógica inovadora.

Questões:

D1.1- Considera que este autor/pedagogo ocupará um lugar de destaque nos currículos das ciências de educação a exemplo de outros pedagogos contemporâneos?

D1.1.1- Justifique a sua resposta.

D2.1- Como gostaria que fosse a prática pedagógica nas escolas do nosso país à luz das teorias de Philippe Meirieu?

D2.1.1- Considera que a forma como o ensino em Portugal está estruturado facilitará a aplicação das suas ideias ou haverá a necessidade de uma mutação institucional urgente?

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS D1	Lugar de destaque nos currículos das ciências da educação	Meirieu recoloca o sentido nos temas centrais dos currículos das ciências da educação É um marco importante, sobretudo da geração mais velha de professores que tem a seu cargo a responsabilidade da formação de professores É um autor de referência Porque tem um discurso claro e inovador Isso já é uma realidade, embora haja um hiato entre	«Não, <u>não tenho um conhecimento generalizado</u> . [...] <u>os currículos, não são dados por autores, são dados por temas, mas podemos dizer que há aqui temas que são centrais em grande parte dos currículos</u> . [...] <u>Quando se fala em pedagogia diferenciada, quando se fala de trabalho de grupo, [...] fazem parte hoje quase da linguagem de quase todos os currículos</u> . [...] e o Meirieu tem muita, acho que <u>é muito pertinente quando ele fala nesses <i>mots valises</i>, nestas palavras, digamos onde às vezes se perde o sentido da própria palavra, é preciso retornar ao sentido e acho que o Meirieu aí tem um papel muito importante no sentido de recolocar o pensamento</u> . [...]» E1=Q1 «Eu acho que ele é um marco, um marco importante, diria da <u>geração mais velha de professores com responsabilidade na formação de professores porque sempre tiveram uma relação próxima com a língua francófona, digamos a nova geração com uma cultura mais anglófona não sei se [...] o que não quer dizer que não retomem coisas dele, que também são retomadas por outros autores, o que estou a dizer é que ele enquanto Philippe Meirieu propriamente, por toda uma nova geração não sei se é tão conhecido como é pelas pessoas da minha idade</u> [...]» E1=Q1 «Do meu ponto de vista é, de facto, um autor de referência.» E1=Q1 «Sem dúvida, <u>porque tem um discurso muito claro ao propor uma escola emancipadora e de descoberta do saber, através de situações problemáticas e de grupos de trabalho, não estanques, nem rígidos</u> .» E2=Q42 «Acho que isso acontece já, embora haja um hiato, um <u>divórcio grande entre as ciências da educação, a formação de professores e neste momento assistimos a um ataque à</u>	7

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS D1	Lugar de destaque nos currículos das ciências da educação	as ciências da educação e a formação de professores Maior destaque a nomes ligados à didáctica Pouca posição de relevo nas ciências da educação A actualidade e a recuperação do seu pensamento prendem-se com a Defesa dos valores de terceira geração	<u>escola pública e assistimos a um ataque igual às ciências da educação que são completamente desacreditadas, aliás a gente vê os investigadores neste momento a dificuldade que têm em fazer valer dos seus currículos, do seu trabalho.» E3=Q2</u> «Pois é, é que, sabe, <u>eu creio que as ciências da educação, infelizmente, só vão dar destaque a algumas pessoas ligadas à didáctica e que se vão esquecer dum suporte que é o teórico, e o teórico reflexivo, eu não sei se este autor, não será um nome entre outros nomes nas ciências da educação.» E4=Q1</u> «[...] <u>aqui no campo estrito das ciências da educação, eu penso que não vai ter uma posição de relevo, não quer dizer que se despreze</u> mas pode cair naquele limbo dos muitos nomes. Mas, <u>é preciso, assim, alguém corajoso que o vá recuperar, que o vá recuperar exactamente por este trabalho que ele faz de ligação de certos princípios fundamentais, como a diferença, ele é extremamente contemporâneo por isso, porque está a lidar com um dos valores que são defendidos neste momento do grupo dos chamados valores de terceira geração, e portanto ele já está a trabalhar sobre os valores que nos interessam agora, que são defendidos agora, que são promovidos agora e por isso ele é um homem de muita actualidade.» E4=Q1</u>	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS D2.1	Prática pedagógica em Portugal à luz das teorias de Philippe Meirieu	As respostas aos problemas que se encontram no quotidiano da escola podem ser encontradas no discurso de Meirieu. A sua apropriação e integração vão permitir a sua validação e evolução. Diferenciada e organizada em actividades apelativas	«[...] <u>se nós dermos atenção, se nós colocarmos o nosso olhar e a nossa preocupação sobre apoiar o percurso dos alunos na escola, com tudo o que isto representa, de enquadramento, de aprendizagem, de ajuda, etc... vemos que o Meirieu tem de facto abordagens muitíssimos interessantes, não será o único, tem textos inteligentes que nos ajudam a encontrar boas respostas para os problemas que se encontram.</u> [...] <u>acho que as pessoas, e acho que o Meirieu define muito bem isso, as pessoas apropriam-se do seu pensamento, integram, põem em uso e assim vão andando no sentido da sua validação e evolução.» E1=Q1</u> « <u>Que fosse diferenciada com fins democratizadores, organizada em actividades apelativas porque problematizadoras.» E2=Q42</u>	13

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS D2.1	Prática pedagógica em Portugal à luz das teorias de Philippe Meirieu	Abertura total da Escola: Aquisição de saberes e outras experiências de aprendizagem Valorização da escola pela comunidade Abundância de recursos, dos mais tradicionais aos mais actuais Acessibilidade a toda a comunidade Pluralidade de “fazer” ao serviço da pedagogia da ocasião Ser professor: - melhor profissão do mundo - profissão por vocação - formação contínua - prática pedagógica em construção Crítica ao saber construído, acabado	«Ah, eu achava que a escola tinha que ter espaços abertos. À luz do pensamento deste autor não se precisava de gradeamento nas escolas, deixavam de ser necessárias.» E3=Q «As escolas, necessariamente, constituíam-se como espaços abertos, espaços que privilegiavam a aquisição do conhecimento, o acesso ao conhecimento e à aquisição de saberes e de muitas experiências de aprendizagens.» E3=Q2 «A escola nunca funcionaria como suporte social de nada, o suporte social seria dado pela comunidade, a comunidade valorizaria a escola nos seus aspectos de acesso ao conhecimento.» E3=Q2 «Seria um espaço rico em recursos de todo o tipo desde os recursos mais tradicionais aos recursos mais tecnológicos, mais actuais, onde todos poderiam fazer experiências de aprendizagem, num espaço não fechado, aberto, que não serviriam apenas para dar aulas a crianças, funcionaria para as crianças terem a sua escolaridade até um certo tempo e a partir daí funcionaria com os recursos inerentes para que outras pessoas da comunidade viessem ter acesso a outros conhecimentos. Era isso que eu vejo que Philippe Meirieu me seduz muito e eu gosto muito de o ler.» E3=Q2 «[...] este homem não ensina o B, A, BÂ, não ensina a fazer assim porque não há um modo de fazer assim, há muitos e aquilo que se vê, por aquilo que defende na tal pedagogia da ocasião é que no momento, no momento em que se está em relação pedagógica, que se está a viver o processo de ensino-aprendizagem, aí tudo pode acontecer e tudo o que se tem pode ser inútil.» E4=Q1 «[...] o autor defende que a melhor profissão do mundo é ser-se professor. Esta é a melhor profissão do mundo. [...] E isto mostra logo o alto nível de vocação, e isto mostra a dedicação que ele tem ao ensino e a reflexão e o questionar permanente, porque quem ama aquilo que faz está constantemente a questionar-se. [...] Quando se gosta muito da sua profissão, não há saberes que sejam suficientes, não há modos que sejam modelares, o que existem sim são saberes de referência, modos de referência que nos orientam, o que é preciso ter um background, é preciso ter um suporte epistemológico, é preciso ter garantias científicas, é preciso ter orientações metodológicas, portanto a pessoa tem de ter uma boa formação, mas a partir daí tudo está em construção.» E4=Q1 «Nós criámos uma mentalidade que é esta, temos de ter uma formação e assegurarmo-nos dessa formação e uma vez ela construída nunca mais se põe em causa. Temos um outro problema, é que tudo aquilo que está construído é para deitar fora, nunca é para ser reflectido e isto tem-nos criado	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS	Prática pedagógica em Portugal à luz das teorias de Philippe Meirieu	Importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas vigentes e a implementar O acto de educar exige uma atitude de construção permanente Crítica aos modelos de ensino impostos Mal-estar docente e discente Tomada de consciência de que a mudança deverá permitir a diferenciação e não ser feita perante o modelo Crítica ao modelo de ensino preconizado pela escola do estado: o mesmo modelo para todos como forma de se ser democrático	<u>grandes dificuldades, estamos sempre a mudar e estamos sempre a mudar nunca reflectindo acerca das coisas porque parte-se do princípio que se deve aplicar o que já está, na escola é a nossa realidade, qual é o tempo que eu tive para assimilar aquilo, para reflectir sobre aquilo e verificar se interessa ou não interessa. Mas, por outro lado, que defeitos, que desvantagens, que inconveniências é que eu encontrei naquilo que não está, que possa efectivamente melhorar à luz de outras teorias, à luz de outras práticas que foram já sendo implementadas.» E4=Q1</u> «[...] este autor chama a atenção para a necessidade de estar em permanente processo de construção, educar nunca é ficar fixo a um dado, não há fixismo em educação, sempre uma construção permanente. Ora isto mostra, é quase incompatível com as nossas escolas, com a formação que recebemos, com as nossas práticas, porque o que nos pedem hoje em dia, sobretudo ao nível do ensino em que se situa, é que se siga um modelo, não lhe dão espaço para pensar esse modelo e quando se acaba de adaptar a esse modelo, se é que teve tempo, já está outro a ser imposto e tem de aplicar e adaptar-se ao que lhe é imposto. Isto cria uma superficialidade enorme, isto cria um mal-estar enorme, uma atitude crítica que só pode ser prejudicial para o próprio professor e para os alunos com quem se está.» E4=Q1 «Ver que estas teorias se apliquem, eram preciso condições muito particulares e uma das condições é a consciência de que tudo aquilo que se faz está em construção e que tudo aquilo que se faz não é perante o modelo, é para permitir a diferenciação, ou seja outros modos de estar em função de um aluno que nós temos.» E4=Q1 «Isso não é uma preocupação, isso não é uma preocupação da escola do estado, porque a escola do estado preocupa-se é em dar o mesmo modelo a todos porque é a única maneira que entende de se ser democrático.» E4=Q1 «Aquilo que se critica, aquilo que ele critica é a ideia de que o ensino democrático é um ensino igual para todos mas aquilo que ele verifica é que a escola não é democrática, nem a escola ensina ou prepara para a democracia.» E4=Q1	

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS D2.1.1	Mudanças a nível da prática pedagógica em Portugal	Mutação institucional urgente: - turmas mais pequenas - flexibilidade dos programas - espaço e tempo para uma reflexão conjunta Adopção de uma pluralidade de modelos Desafio profissional Obstáculos (proposta do autor): - Trabalhos de casa - Reconhecimento da autoridade do professor Exemplo de tomadas de decisões que se afastam do verdadeiro sentido da educação: - As novas oportunidades;	«[...] não há condições porque <u>isso requeria turmas pequenas, à partida, isso requeria uma flexibilidade dos programas e tempo.</u> Tempo para os professores discutirem <u>este modelo</u>, para os professores discutirem as suas práticas e os professores não têm um espaço para discutir, <u>espaço-tempo, no horário para discutirem as suas práticas.</u>» E4=Q1 «<u>Aqui em Portugal, para este modelo, tinham-se de alterar as condições. Aqui em Portugal, para este modelo, tinha de se ter escolas como menores alunos e mais eu não vejo porque razão se há-de só aplicar este modelo. A proposta dele tinha de ser uma entre outras.</u> Por outro lado, <u>nem todos os professores estão interessados nisto, isto é um desafio de vida.</u>» E4=Q1 «<u>Colocam-se dois obstáculos, dos quais já abordámos um, que é os trabalhos de casa. [...] A questão da autoridade, que ele chama a atenção para a autoridade, [...].</u>» E4=Q1 «<u>A proposta dele é interessantíssima, é ajudar o aluno a fazer os trabalhos de casa. Isto alguma vez é feito? Não é. Esta proposta dele era exequível, era exequível, mas nem sequer esta se faz, nunca o modelo dele.</u>» E4=Q1 «<u>[...] o cultivar de uma relação humana já pressupõe autoridade. [...] Nós temos autoridade, nós reconhecemos autoridade nos outros e os jovens reconhecem, claro, [...]</u> Eles reconhecem, <u>os jovens reconhecem, como todos nós, autoridade em quem tem qualidade e eu estou convencida,</u> até porque conheço imensas pessoas no ensino secundário, <u>que os alunos reconhecem autoridade nos professores que a têm e os professores que têm autoridade epistemológica, professores que de facto dominam o que sabem, a sua área e que, por outro lado, têm uma facilidade em a transmitir e gosto e não são dificultadores, mas que são pessoas de relação afável. Os alunos respeitam-lhes, não quer dizer que não haja incidentes, mas os alunos respeitam.</u> Ou seja, <u>a autoridade é reconhecida pela pessoa que o professor é, ou não reconhecida.</u>» E4=Q1 «<u>Por tudo o que já disse, acho que não. Cada vez mais estamos, as decisões que foram tomadas, foram no sentido de se afastar disto. Foi no sentido de pôr isto em causa. Hoje em dia não se valoriza o saber. [...] não me parece que despachar as pessoas com um diploma de novas oportunidades seja valorizar o conhecimento e o saber, seja de alguma forma contribuir para que essas pessoas fiquem mais equipadas, tenham um espírito mais crítico e mais saber para se poderem situar na vida. Para mim a educação,</u>	8

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
EXPECTATIVAS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO TRABALHO DO AUTOR NO ENQUADRAMENTO EDUCACIONAL PORTUGUÊS D2.1.1	Mudanças a nível da prática pedagógica em Portugal	Acesso ao conhecimento e ao saber como forma de contribuir para uma sociedade mais humana e mais justa. Mudança de mentalidade da classe docente. Apelo à adopção de uma prática pedagógica diferenciada Três aspectos a melhorar: -«licealização» do ensino/centralidade no professor; - utilização de práticas sem sentido e sem enquadramento - isolamento que se vive nas próprias escolas Apelo a uma prática pedagógica cujo aluno possa ser a centralidade	se Meirieu foi importante, Paulo Freire foi um dos grandes marcos [...] mas <u>estas coisas não consigo, ainda, deixar de dar valor a isto: o conhecimento, o saber são formas de nós também conseguirmos viver de forma felizes, de nos organizarmos e de termos, de conseguirmos conviver juntos. Sem o saber, sem o acesso ao conhecimento e ao saber não conseguimos organizar uma sociedade em que todos vivamos de uma forma mais humana e mais justa.» E3=Q2</u> «<u>Mutação da mentalidade dos professores pois deles depende essencialmente a mudança. Sabe, não se pode estar à espera que o Ministério mude, nós é que temos que mudar, nós é que somos os professores e a pedagogia diferenciada permite cumprir o programa e ajudar todos os alunos, permite ajudar os mais fracos sem prejudicar os melhores, eu acho que é isso que está demonstrado atrás.» E2=Q42</u> «<u>Não, não está. Toda a tradição e a forma, não está. Repare a estrutura do nosso liceu, o nosso ensino está muito licealizado, no sentido do professor João Barroso, a organização das turmas, a turma significa um aluno epistémico, um aluno todos iguais, ainda há uma grande centralidade no professor, ou então se não há uma grande centralidade no professor há a utilização de práticas, utilizando os mots-valises, aquele trabalho de grupo, o trabalho que muitas vezes é feito sem sentido, sem enquadramento e depois normalmente quando isto não dá nenhum então a gente volta ao tradicional e portanto aquilo não deu resultado volta a isto, este isolamento em que se vive dentro das salas de aula também não favorece, digamos que a estrutura do próprio ensino, aliás, isto é um problema que eu hoje me debato e que tento nas minhas investigações procurar formas alternativas de organização de sala de aula, onde o próprio aluno possa ser a centralidade. Portanto, é preciso, criar, organizar o espaço e o tempo dentro da sala de aula de uma forma diferente que não dar alguma coisa.» E1=Q1</u>	

OBSERVAÇÕES FINAIS: Espaço aberto para qualquer osbervação/comentário

Categoria	Subcategoria	Indicadores	Unidades de Registo	U E
ACERCA DO AUTOR	Presença do autor em Lisboa, na FPCEUL, no dia 17 de Fevereiro de 2009	Reconceptualização do ensino e dos valores	«Eu gostei muito da conferência dele, cá, por exemplo, em Lisboa, onde ele coloca umas questões extremamente interessantes, na reconceptualização da própria organização do ensino e dos valores, foi, de facto, uma conferência bastante interessante.» E1=Q1	5
ACERCA DA ENTREVISTA	Contributo pessoal	Mestrado: - conjunto enorme de visões; - construção de um saber a partir de uma mistura de saberes	«Esta entrevista foi muito a minha vontade de contribuir, porque eu também já fiz as ciências da educação. O saber e o conhecimento, há muita gente que diz que <u>fazer um mestrado</u> é não sei quê, ah, mas não é. É sempre um conjunto enorme de visões que são trabalhadas de uma forma sistemática com uma determinada ordem e forma, aqueles aspectos formais do mestrado, que coisa chata, não é, é isso que nos permite depois construir com certeza uma mistura de saberes. Portanto, este foi muito o meu contributo, não tive tempo de o preparar.» E3=Q2	
ACERCA DESTE ESTUDO SOBRE ESTE AUTOR	Duas mensagens	Felicitações ao orientador e à mestranda Desafio ao orientador e à mestranda para continuarem a aprofundar este autor com outros trabalhos de investigação	«Olhe, deixo-lhe, já agora, que é um momento livre, duas mensagens, a primeira, felicitar o orientador por ter sugerido, se é que partiu dele, o estudo deste autor, felicitá-la, a si, por ter aceitado o desafio.» E4=Q1 «Eu acho este autor tão importante que eu creio que o professor orientador deveria continuar a apostar nele, para outros trabalhos de investigação e com outros aspectos, porque, de facto, é mal conhecido e é um desafio enorme o que ele lhe propõe.» E4=Q1 «Espero que, depois, nas suas aulas, quando já estiver um pouco mais livre, agora nem tem tempo, mas que tente estas experiências. Uma das experiências, e eu quando vim para cá vinha com esse desafio já pensado, é, depois disto porque agora não tem tempo, é fazer qualquer coisa, podia ser um artigo, que se podia pensar, era ensinar a fazer os trabalhos de casa, que eu penso que isso era um caminho, meio caminho andado, para garantir a diferença e para assegurar a efectiva igualdade dentro da escola. Além disso, dava uma certa autonomia às crianças, porque elas sentiam-se capazes de o fazer em casa sem o apoio da família.» E4=Q1	

ANEXO VIII - ENTREVISTA AO PROFESSOR PHILIPPE MEIRIEU

ENTREVISTA

Entrevistado: **Philippe Meirieu**

Data: Março de 2009

Local: Via e-mail

QUESTIONS /REPOSES	Remarques:
1- Monsieur, vous étiez très jeune quand vous avez commencé à enseigner. Qu'est-ce qui vous a motivé dans le choix de ce métier? 1.1-Vous avez eu des influences familiales ou extérieures dans ce choix? Je me suis engagé très vite dans des groupes militants en direction des jeunes les plus défavorisés. Là, j'ai découvert à quel point l'éducation était importante. J'ai aussi très vite été passionné par la transmission et c'est tout naturellement que je me suis tourné vers le métier d'enseignant. Mes parents n'étaient pas très contents de ce choix. Ils étaient préférés que je suis ingénieur!	
2- Vous avez enseigné dans tous les niveaux de scolarité. Quel a été le niveau que vous avez beaucoup aimé? 2.1- Pourquoi? Tous les niveaux sont intéressants chaque fois que l'on réussit à passionner des élèves et à leur communiquer la joie de comprendre.	
3- Est-ce que vous avez trouvé, vous aussi, des contradictions entre votre projet initial et personnel et les exigences de l'école? Bien sur, quand on est un militant pédagogique convaincu, l'institution apparaît toujours trop frileuse ou trop timorée. Mais, en fait, le plus douloureux, c'est de voir des élèves que l'on a réussi à faire progresser qui, malgré tout, sont exclus parce qu'ils n'ont pas atteints le niveau exigé. Le pédagogue fait le pari de l'éducabilité de tous et il est toujours profondément attristé quand l'école laisse un élève au bord du chemin.	
4- Dès très tôt, vous avez commencé, aussi, à réfléchir sur la pratique enseignante. De toute votre production littéraire, quelle est celle qui définit le plus votre pensée pédagogique? Je pense que deux livres sont pour moi fondamentaux : «Apprendre, oui...mais comment» pour les questions plus techniques et «le choix d'éduquer» pour la	

dimension éthique du métier. D'ailleurs, je suis convaincu qu'un enseignant doit toujours associer ces deux dimensions.	
5- Monsieur, la discussion vers la pédagogie et l'être pédagogue versus les autres sciences de l'éducation est toujours actuelle. De quelle manière votre formation en philosophie, lettres et sciences de l'éducation a influencé votre façon de penser l'éducation? Je me sens d'abord pédagogue, c'est-à-dire que je cherche à associer la réflexion sur les valeurs, l'étayage scientifique et la construction d'outils pour la classe. La pédagogie, c'est l'effort pour faire tenir ensemble ces trois pôles de manière cohérente. Ma formation philosophique m'a aidé sur les finalités, ma formation en sciences de l'éducation sur les étayages scientifiques et ma pratique a nourri mon inventivité...	
6- Vous êtes vraiment connu comme un grand défenseur de la pédagogie différenciée. Cependant, vous remarquez les aspects positifs de plusieurs types de pédagogie. Alors, selon vous, quelle est la pédagogie ou quelles sont les pédagogies au service d'une école innovatrice, démocratique et de qualité. La pédagogie au service de l'école démocratique, c'est celle qui transmet des savoirs en faisant en sorte que tous les élèves puissent se les approprier et qui fait en sorte que, dans l'acte même de cette appropriation, il y est une émancipation : les savoirs doivent être perçus comme libérateurs et développer l'autonomie des élèves. La pédagogie différenciée permet de s'adapter aux besoins de chacun pour rendre l'enseignement plus efficace, mais permet aussi à chacun de développer sa réflexion métacognitive, ce qui le rend plus autonome.	
7- Vous défendez un système éducatif de qualité et la responsabilité de tous les intervenants éducatifs. Comment concilier leurs objectifs quand ils sont, comme tout le monde le sait, tout à fait différents? Il faut travailler en équipe et en projets. Il n'y a pas d'autre solution. 7.1- Comment susciter, motiver, par exemple, un élève quand il a d'autres intérêts qui ne passent pas par les murs de l'école? La pédagogie propose souvent de s'appuyer sur un intérêt déjà existant chez l'élève pour, à partir de là, amener à découvrir d'autres domaines vers lesquels il n'a pas d'inclination particulière. Mais on peut aussi miser sur la capacité de l'enseignant à rendre le savoir attractif en le présentant de telle manière que l'élève puisse y découvrir la joie de comprendre.	

8- Quelles sont les influences de vos réflexions dans l'actuel système scolaire français? Je ne sais pas vraiment cela eu je suis mal placé pour répondre à cette question. Je pense que j'ai contribué un peu à faire évoluer les pratiques vers plus de méthodes où les élèves sont réellement actifs. 8.1- Et dans la formation des enseignants? Mes ouvrages sont lus par certains enseignants en formation, mais, en France, la pédagogie n'est plus vraiment à la mode et l'on penche plutôt vers la répression et la sélection. J'espère que cela va changer.	
9- Comment êtes-vous reconnu en France, comme un pédagogue classique ou innovateur? Comme un innovateur, certainement. 9.1- Et vous, qu'en pensez-vous? Je pense que je suis un modeste continuateur des grands pédagogues comme Pestalozzi, Freinet... Mais très modeste.	
10- Et au Portugal, avez-vous une idée de la réceptivité de vos paroles, ici, au Portugal? Absolument pas.	
Monsieur, voulez-vous adresser un petit message «pédagogique» à tous vos lecteurs portugais? Je voudrais leur dire que l'enseignement est le plus beau métier du monde parce que c'est lui qui a la responsabilité du futur. Nous ne devons jamais nous résigner à ce que nos enfants soient délaissés. Car c'est le monde et son avenir que nous abandonnerions.	

