

Pastoral Catequética

revista de catequese e educação

41

O Encontro como Pedagogia

O encontro com Jesus Cristo: notas para uma prática

[9-16]

JOSÉ FRAZÃO CORREIA, SJ

Até que Cristo seja formado em vós (Gal 4, 19) [17-28]

D. NUNO BRÁS

Anunciar Cristo Vivo na Escola Católica [29-35]

D. NUNO ALMEIDA

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de Evangelização [37-46]

D. ANTONINO DIAS

Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação [49-130]

CRISTINA SÁ CARVALHO

Edição e Propriedade

SECRETARIADO NACIONAL DA EDUCAÇÃO CRISTÃ

Contribuinte: 501104038

Quinta do Bom Pastor–Estrada da Buraca, nº 8–12 1549–025 LISBOA

Telef.: 21 885 12 85

E–Mail: snec@snec.pt

Diretor

Acácio José Pereira Lopes

Conselho de Redação

Manuel Pelino Domingues, Anacleto Oliveira, António Moiteiro Ramos,
Nuno Brás Martins, Cristina Sá Carvalho.

Sede da Redação

Quinta do Bom Pastor–Estrada da Buraca, nº 8–12 1549–025 LISBOA

Paginação e Montagem

Ângela Baptista

Tiragem

550 exemplares

Condições de assinatura

Número Avulso: 6 Euros

Assinatura Anual (3 números): 15 Euros

Ideografia

Aristides Dourado

Nº de Registo

124627

Impressão

GRÁFICA ALMONDINA

Zona Industrial

2354–909 Torres Novas

Depósito legal

221 724/05

Esta revista encontra-se à venda em Livrarias Religiosas

Editorial

DIÁC. ACÁCIO JOSÉ PEREIRA LOPES (*)

Dedicamo-nos neste número da nossa revista «Pastoral Catequética» ao “encontro com Cristo na educação”.

O primeiro texto reproduz a comunicação do Pe. José Frazão Correia apresentada nas Jornadas Nacionais de Catequistas de 2017. O núcleo central dessa comunicação é explicitado logo no seu primeiro parágrafo: “no coração da fé cristã está o encontro com Jesus Cristo, que se dá como experiência vital de se reconhecer encontrado por Ele”. A grande missão da catequese (que é, no fundo, a grande missão da Igreja) “é a de favorecer esse encontro”. Partindo duma crítica a dois dos mais frequentes modelos litúrgicos e catequéticos, que contaminam respetivamente a catequese e a liturgia, no que à sua essência diz respeito, o autor apresenta como grande modelo para a catequese dos nossos dias o episódio do Evangelho de S. Lucas que relata o «encontro de Emaús». Nesse episódio revela-se o “modelo vital” duma catequese autêntica que conduz necessariamente ao fulcro da própria liturgia – lugar nuclear do autêntico encontro com Cristo, porque é, antes de mais, encontro de Cristo com o ser humano. Verdadeiramente, a mediação eclesial e a prática catequética não devem apontar senão para este “encontro imediato com o Senhor”.

O texto de D. Nuno Brás, comunicação apresentada nas I Jornadas da APEC (Associação Portuguesa de Escolas Católicas), em novembro de 2017, centra-se no objetivo fundamental e último de toda a educação cristã: “que Cristo seja formado em cada ser humano”. É precisamente esta a finalidade essencial da “presença organizada dos cristãos na educação”. É ela que se constitui como a justificação para a criação e a existência de uma escola católica. Ao invés do emparcelamento, subjetivo ou pretensamente objetivo, dos saberes, “a escola católica não pode deixar de afirmar uma síntese de todos os saberes

(*) Diretor.

na existência humana. E isso significa propor um homem, Jesus de Nazaré, como a chave última do sentido de todo e qualquer saber”. Esta a razão pela qual a escola católica não pode deixar de estar presente no espaço público, com o objetivo de poder proporcionar a todos o que o desejam e querem o sentido último do saber e da cultura e o desenvolvimento da plenitude do ser humano. Por este motivo, as escolas católicas não poderão nunca deixar de ser espaços de evangelização.

A este desafio pretendem responder o terceiro e quarto textos deste número da nossa revista.

D. Nuno Almeida releva como missão da escola católica, enquanto instituição eclesial, “mostrar a todos o rosto belo de Cristo Ressuscitado”, apontando para a questão essencial da educação cristã: “como transmitir hoje não somente uma doutrina, mas um estilo de vida evangélico que coloque crianças, jovens e adultos em comunhão pessoal e comunitária com Jesus Cristo”.

D. Antonino Dias alerta-nos para o facto de que a escola católica “não pode perder a sua identidade eclesial”, isto é, ser lugar de evangelização onde “harmonicamente se fundem a fé e a cultura, numa verdadeira síntese capaz de se tornar em sabedoria e visão de vida”. Constitui-se, por isso e logicamente, como um lugar, por excelência, da “pastoral orgânica da comunidade cristã”. Entendendo-se comunidade cristã não como mera “categoria sociológica”, mas como realidade de “fundamento teológico”, ao serviço da convergência, do encontro, da comunhão, com vista à formação, ao crescimento, à maturidade, à competência, à honestidade, ao amor, à fidelidade, enfim, à edificação da “vida como resposta à vocação de Deus” e “serviço à sociedade” humana.

O último artigo que publicamos neste número da nossa revista apresenta-se como um extenso estudo, desenvolvido pela Dr.^a Cristina Sá Carvalho, sobre a planificação e implementação do que podemos chamar a «Pedagogia do Serviço» como modelo da lecionação da disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica no nosso sistema de ensino. A Pedagogia do Serviço eleva o processo de ensino-aprendizagem ao nível duma verdadeira educação, já que radica fundamentalmente num modelo de ensino centrado nos alunos e desenvolve uma autêntica “aprendizagem cooperativa”. Partindo da definição conceptual e das perspectivas teóricas, técnicas, ético-morais e existenciais que caracterizam a Pedagogia do Serviço, a autora desenvolve os fundamentos filosóficos e os princípios pedagógicos propriamente ditos que

norteiam e alimentam o modelo de ensino-aprendizagem que propõe para a sua planificação efetiva e implementação prática. Como a certa altura refere, a Pedagogia do Serviço não significa “mais uma estratégia de ensino ativo, embora promova a aprendizagem ativa”; trata-se “de uma pedagogia e de um modelo de ensino-aprendizagem em que as componentes da aprendizagem curricular se complementam mutuamente”. É, no fundo, um Modelo que não invalida, antes pelo contrário, a possível combinação, coerente e integrada, de diversos outros modelos de uma pedagogia ativa e centrada nos alunos. Na Pedagogia do Serviço estão sempre presentes a “aprendizagem académica” e o “serviço comunitário”, a reflexão crítica, a experiência vital, o desenvolvimento pessoal, a responsabilidade cívica, o compromisso com os outros, a partilha e a celebração. É simultaneamente e intrinsecamente, poder-se-ia dizer, um programa de ação cívica e ética, uma filosofia de educação e um modelo pedagógico, que, tendo em conta metas claras, desenvolve estratégias eficazes, em função de competências efetivas: cognitivas, axiológicas, sociais e espirituais.

Faço votos para que o conjunto dos textos que publicamos possam contribuir, de algum modo, para que todos aqueles que os lerem e refletirem, sobretudo os que exercem uma missão eclesial específica (na catequese, no ensino religioso escolar, nas escolas católicas) possam dar mais um passo para o «encontro com Cristo na educação».

**O ENCONTRO COM
CRISTO NA EDUCAÇÃO**

O encontro com Jesus Cristo: notas para uma prática (*)

JOSÉ FRAZÃO CORREIA, SJ (**)

1. No coração da fé cristã está o encontro com Jesus Cristo, que se dá como experiência vital de se reconhecer encontrado por Ele – isto é, de se reconhecer salvo. Por isso, a grande missão da Igreja e, dentro dela, da catequese, é a de favorecer este encontro – ser motivo e possibilidade, instrumento de mediação e lugar de um encontro que acontece como experiência vital de se ser encontrado pelo Senhor.

2. Temos hoje bastante mais presente que o encontro com Jesus deve habitar o coração da catequese, orientar as suas motivações, informar os seus processos. Temos clara a urgência, colhemos a oportunidade, identificamos lugares (cf. Nota Pastoral da Conferência Episcopal Portuguesa). Porém, sentimos graves lacunas na iniciação, no acompanhamento e na avaliação de experiências espirituais. Porque o encontro com Jesus é necessariamente uma experiência espiritual, no coração das experiências de vida. Faltam-nos tempos e modos para a iniciação à disciplina da escuta interior e instrumentos de leitura e de interpretação das ressonâncias espirituais das experiências de vida, desde as mais banais às mais intensas. Como se faz? Que método seguir? Como interpretar? Como avaliar? O melhor das energias da catequese e da formação catequética deveria ser posto aqui. Obviamente, tal como noutros ofícios, só um “mestre” poderá iniciar e

(**) Conferência proferida nas Jornadas Nacionais de Catequistas – Fátima, 4 de novembro de 2017.

(*) Doutorado em Teologia Fundamental na Universidade Gregoriana, em Roma. Superior da Comunidade Pedro Arrupe e Professor na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa (2011-2014). Superior Provincial da Província Portuguesa da Companhia de Jesus.

acompanhar um “aprendiz”. Ora, é bem provável que muitos catequistas não estejam, eles próprios, iniciados a essa disciplina da escuta e ao ofício da atenção e do discernimento espiritual.

3. O tempo presente não favorece este exercício. A correia de transmissão entre fé cristã e vida quotidiana quebrou-se radicalmente. Deixou de haver entre elas uma circulação habitual e fluida. Por um lado, o contexto cultural, o modo como a generalidade das pessoas se compreende, as práticas habituais que regulam a vida deixaram de se rever na mundividência cristã e de se confrontar com o Evangelho. Por outro lado, a inteligência da fé e as práticas litúrgicas não sabem imediatamente como enquadrar a vida quotidiana real, tal como cada pessoa a sente, a compreende, a exprime. O risco dramático está em negligenciar a separação, fazendo de conta que não existe. Na realidade, aceitamos que a fé seja uma coisa e que a vida seja outra. Também a catequese vive este risco. Se não passar de um momento formal de ensino escolar de baixo perfil, vivido como parêntesis desinteressante no ritmo semanal da vida; se for incapaz de assumir as experiências de vida, o mundo afetivo de desejos e medos, os horizontes da imaginação como matéria de elaboração espiritual e modo de favorecer as disposições pessoais para o encontro com o Senhor, será compreendida e vivida com prática inconsequente. Por isso, mais tarde ou mais cedo, será dispensável.

4. Quando a catequese sublinha a centralidade do *encontro com Jesus Cristo*, está a apontar para práticas que estão aquém e que vão bem para lá da simples repetição de enunciados da fé (obviamente, a catequese também terá que saber enunciar, articular e comunicar os conteúdos da fé) ou do simples apelo ao cumprimento de obrigações morais (necessariamente, a catequese também terá que iniciar a um estilo de vida que decorra do Evangelho). Porém, são dois os modelos que parecem determinar o estilo de catequese, ambos necessários, mas muito insuficientes. O primeiro, o *modelo explicativo-doutrinal*, centrado nos conteúdos a saber e a repetir e nas normas a praticar. Em geral, a avaliação do proveito do percurso de catequese, na véspera de festas importantes ou de conclusão de ciclos, é feita segundo este modelo. O segundo, o *modelo emotivo-de intertenimento*, marcado por dinâmicas que visam a captação da atenção, o gosto imediato, a agradabilidade, a gratificação imediata. Este será o registo que serve de recurso à habitual rejeição do primeiro. Como as crianças não querem saber – literalmente –, pelo menos, que gostem.

5. A cada um destes modelos corresponde um estilo de prática litúrgica e sacramental. Ao primeiro, a liturgia como *bula explicativa*, dominada pelo primado da explicação, da didática, do moralismo, da compreensão intelectual. Na Eucaristia, dita da catequese, por exemplo, explica-se tudo, porque tudo simboliza alguma coisa e nada se apreende por si mesmo. Os símbolos não agem por si, simplesmente representam alguma coisa, que precisa de ser explicada para ser apreendida e compreendida. A Escritura não se proclama nem se escuta, é lida em folhas individuais ou projetada na parede, para que se esteja atento e se capte algum significado. No centro, está a palavra explicativa e a homilia do presidente, interessante ou chata. “O padre falou bem” ou “o padre foi chato”: é com este critério que se costuma julgar o proveito da celebração ou a falta dele. A qualidade dos gestos e dos movimentos, do silêncio e da gestão do espaço não são matéria de avaliação, pelo menos explicitamente, porque implicitamente, colhe-se sempre algo destes elementos. Do Evangelho, habitualmente, resultam três ideias, nunca três sons, três perfumes, três sabores ou três toques. Por isso se enchem as igrejas de cartazes e de cartolinas, com temas e *slogans* – só os olhos e a compreensão intelectual são requisitados. Por isso se promovem ofertórios com desfiles intermináveis de objetos, ditos símbolos, acompanhados por explicações a condizer (com sorte, também se oferece pão e vinho, no final de uma longuíssima procissão). O espaço litúrgico não sabe falar por si. As coisas não são usadas e os gestos não são feitos de modo a valerem por si, a ensinarem por si, a realizarem o que significam. Mas quando se trata de um beijo ou de um abraço, por exemplo, será necessário explicar o que significa? Não bastará beijar ou abraçar para que o gesto realize o que significa, envolvendo e transformando quem dá e quem recebe, precisamente pelo que acontece entre ambos? Ora, a ritualidade litúrgica e sacramental deveria ser uma ação e uma linguagem desta ordem. De tão bem feita e dita, não deveria precisar de explicar o sentido.

Ao segundo modelo corresponde a *liturgia pirotécnica, como maquinaria de efeitos especiais*. Procura a diversão, o *happening* emotivo, pelo primado dado à chamada criatividade e participação. Sucodem-se os efeitos especiais que movimentam os corpos, que enchem o olho, que excitem a pele, que dão prazer rápido ao ouvido. Requisitam a sensibilidade mais imediata e superficial, a atenção menos implicada, as harmonias mais fáceis, no desejo mercantil de agradar, de justificar o tempo requisitado e, se possível, de voltar a ter a mesma “clientela” num próximo “espetáculo”. Não nos escandalizemos se, de acordo com este registro, mais tarde ou mais cedo,

a prática litúrgica se tornar irrelevante e for abandonada. Não é mais do que o resultado natural da soma das parcelas. E é o que acontece frequentemente a meio da adolescência, quando uma qualquer experiência da realidade quotidiana passa a ser bem mais excitante do que qualquer prática litúrgica. Este é um registo enganoso, destinado ao cansaço. E, direi, ao fracasso. Entretanto sensivelmente, mas não inicia espiritualmente.

6. A atenção dada ao encontro vital com Jesus Cristo valoriza o que é bom e justo nestes dois modelos (algo tem que ser explicado e compreendido; o que tem sentido deve saber e parecer bem, envolvendo o corpo e a alma daqueles a quem oferece), mas exige mais. Na vertente litúrgica, apresenta-se como *modelo vital*, pondo no centro o fluxo da vida no espaço vital de cada indivíduo e do conjunto da comunidade, a graça de Deus a agir misteriosamente na minha/nossa existência, tal como é, compreendida progressivamente como lugar complexo, ferido e capaz, onde o Espírito de Deus está a agir.

7. Ao apontarmos para a *experiência existencial de encontro com o Senhor*, assumimos que o sujeito concreto – individual e comunitário – é o único lugar no qual o caminho-da-verdade-da-vida que Jesus Cristo é assume um sentido, enquanto é reconhecido, compreendido e correspondido como tal. Mas também a compreensão da *experiência* carrega, hoje, grandes ambiguidades. Habitualmente, a experiência parece remeter para um produto-vivência, que promete muito a custo de muito pouco, destinado a um sujeito comprador-consumidor passivo e acrítico, que busca a satisfação inédita, imediata e intensa. Realiza-se na vertigem da experimentação do ainda não experimentado, num campo à parte da verdade da vida (nem verdadeiro nem falso) e indiferente a um juízo ético (nem bem nem mal). Assim entendida, a experiência é algo que se consome, não algo que me edifica; visa a satisfação, não o envolvimento de tudo o que sou; é unidirecional ou fusional, até que satisfaça, mas não gera relação. Envolve intensamente, mas não compromete. Requisita a adesão, mas dispensa a avaliação crítica. Interessa-lhe a satisfação, não a edificação. Este modo de compreender a experiência não é, por isso, suficiente para enquadrar o que se pressupõe na experiência do encontro com o Senhor.

8. A experiência verdadeiramente humana e, por isso, que edifica, enquanto colhe os frutos do próprio ato de experimentar, constitui-se como: a) *toque afetivo* – algo me toca afetivamente, despertando e acendendo a minha

atenção e pondo-me em contacto com o desejo de *sentido* e de bem que me habita; b) *distanciamento crítico* – para determinar a minha liberdade e mover a minha vontade, preciso de me distanciar minimamente desse toque afetivo, examinando a sua pretensão de verdade, pondo à prova a sua promessa de bem; será digno de confiança?; merece o consentimento da minha liberdade e a adesão da minha vontade?; faz-me amadurecer, crescer, ser mais responsável, ser mais fecundo? c) *apropriação pessoal do fruto da experiência* – a experiência sensata enriquece-me e faz-se crescer, de forma sensível e crítica, tornando-me mais responsável pelo meu percurso de vida e pela fisionomia que lhe vou dando.

9. A experiência crente passa pelo reconhecimento de Jesus como verdade e vida da minha existência, enquanto vibra no corpo e é apreciado na alma, confirmando o meu desejo de bem e de felicidade. Por isso, é capaz de suscitar a adesão da minha liberdade – do afeto, da inteligência, da vontade –, orientando a configuração que, enquanto discípulo, irei progressivamente dando à minha existência.

10. Eis o exemplo de um encontro, o do Senhor ressuscitado com os discípulos de Emaús (Lc 24,13-35), que retoma, ilustra e amplia os pontos anteriores. A partir do objeto da fé pascal, “verdadeiramente o Senhor Ressuscitou”, apresentam-se os passos e as passagens do encontro com o Senhor.

a) *Reconhecer o custo do reconhecimento*. As costas voltadas para Jerusalém, da qual os dois discípulos se estão a afastar, e o rosto carregado com que caminham anunciam o custo do reconhecimento de Jesus. Estamos perante dois homens marcados pela desilusão e pelo fracasso. O seu estado, agora descrente, recorda que não se reconhece a partir da pura repetição do que já se conhece. O já conhecido não lhes deixara espaço para o novo, nem na mente, nem no coração. A fé não é da ordem do simples conhecimento da história de Jesus, mas do reconhecimento do sentido que nessa história se manifesta. Para que haja reconhecimento é preciso que haja encontro entre o «dar-se-a-encontrar» de Jesus e o «quer-encontrar» dos discípulos. E o caminho pode ser longo, custoso, hesitante. Não basta querer. Não basta o esforço. Para estes discípulos há uma estrada a percorrer em primeira pessoa, há um limiar a superar, uma fronteira a transpor. Convém ter muito presente que a transmissão da fé não pode dispensar o trabalho sobre os limiares que, tantas vezes, são bloqueios culturais e sociais, indisposições

biográficas, estreitezas intelectuais, insensibilidades afetivas, rudeza espiritual. Hoje, possivelmente, grande parte do trabalho da catequese deverá passar por exercícios de desobstrução, de remoção de bloqueios e de indisposições, de favorecimento de condições de possibilidade de escuta para o dar-se da fé, como experiência grata de se ser tocado no corpo e na alma, de se reconhecer existencialmente reconhecido. A adesão explícita, a celebração eucarística e o compromisso público da fé não serão o primeiro passo. Na passagem de Lucas, esse momento acontece no final do dia. Antes que aconteça, é preciso percorrer um dia de caminho (e quanto é um dia?; um ano, dez anos, uma vida?). A fé pascal implica um itinerário para a mente que compreende e para o coração que sente. Passa por predispor, bem-dispor a realidade biográfica de cada um para a aventura do Espírito; por criar espaços e tempos afetivos e efetivos para o encontro com o inédito e o inaudito de Deus nas linhas que cosem uma existência concreta. Está em jogo a qualidade da imaginação para conceber a possibilidade, dos sentidos para pressentir uma presença inédita nas entrelinhas da própria sensibilidade, da alma para reconhecer a vida de Deus a agir na história improvável e desconcertante de Jesus de Nazaré.

b) *Dar a palavra à vida.* Como um desconhecido, Jesus faz-se presente, interpela, dá a palavra a estes dois discípulos para que falem dos desejos, dos sonhos, dos medos, das feridas, dos fracassos, das ordens e das desordens. Para avançar é preciso partir do lugar onde nos encontramos. Quanto poderemos aprender com este modo do Senhor se fazer presente! Jesus, sem se saber que é Ele, junta-se ao caminho e à conversa, parte do ponto onde encontra aqueles dois caminhantes, dá a palavra de modo indireto. Fará, assim, com que a mente diga o que não compreende e o coração exprima o que não sente em relação à experiência que tiveram. Interpelados, os discípulos falam da esperança frustrada com a morte infame de quem a tinha despertado. Eles, que haviam acreditado, veem a história fechada à impossibilidade da fé. Jesus é, pois, um simples caminhante que se junta à caminhada e que acompanha o ritmo dos dois homens desiludidos. Dá-se, dando pacientemente tempo e palavra. É simplesmente a bênção de uma presença próxima e honesta. Até que as coisas e a vida amadureçam no seu tempo próprio.

c) *Ouvir o que Jesus diz de si e de Deus.* Quem é Jesus? Quem é Deus? Não são tudo e o seu contrário. Jesus é simplesmente o que desejo que seja, o que me parece que deveria ser. É mais do que a minha projeção,

muito mais do que o amigo que me convém ter quando preciso de conforto. Depois de dar a palavra, Jesus toma a palavra. A obtusidade da mente e a dureza do coração dos discípulos haviam transformado a Escritura em letra morta, deformado o seu sentido. A imagem que tinham de Deus era falsa. Pela palavra partilhada, Jesus vai tecer a unidade entre o agir de Deus, a história de Jesus e a experiência de vida e de fé dos discípulos. A conversação enquanto caminham vai dar unidade ao passado, ao presente e ao futuro. O fio que cose todas as partes é a morte de cruz, a dádiva de si pela vida do outro, inimigos incluídos. Aqui está Deus. O lugar a que viraram as costas é repropósito como espaço de necessária passagem para o reconhecimento de Jesus como Messias e Filho de Deus. É, aí, nessa dádiva incondicional e livre de Jesus que Deus diz quem é. Deus diz quem é enquanto Se dá como dom de vida para a vida de todos. Aqui está a Sua verdade. Aqui está a Sua Justiça. Só associado a esta dádiva é que Deus quer ser reconhecido como digno da nossa confiança. Só aqui poderá alicerçar-se a fé que justifica a vida, a confiança que sacia todo o desejo de viver bem.

d) *A experiência do reconhecimento.* Com o coração aquecido e a mente iluminada, chegam ao lugar do reconhecimento. Foi preciso caminhar muito para chegar aqui; foi preciso partilhar a vida para, agora, se sentarem à mesa e comungarem do mesmo pão e o mesmo vinho. O declinar do dia e a chegada da noite que, muitas vezes, são metáfora de incerteza e de solidão, oferecem-se, agora, como momento de expectativa e de hospitalidade. O caminho com Jesus, ainda que anónimo, na realidade, já transfigurara aquelas duas vidas. Da incredulidade partilhada nasce o convite para a intimidade. A fuga faz-se desejo de acolhimento daquele estranho de quem não sabem quase nada, mas com quem se sentem bem. “Fica conosco”. Deixando-se convidar, Jesus entrou para ficar com eles. O seu desejo é correspondido. Parecendo abrir espaço a Jesus, na verdade, vão descobrir-se já habitados pelo Seu Espírito. Mas, até agora, ainda não o sabiam. É Ele que continuamente vem, ainda que no anonimato, dando tempo aos tempos longos do reconhecimento. Agora, à mesa das experiências de vida, narradas na presença do Senhor, com o pão dos sacrifícios e o vinho das alegrias, já reconfortados os afetos e libertada a inteligência, “os seus olhos abriram-se e reconheceram-no”. “Meu Senhor e meu Deus”. Eis o reconhecimento do encontro. Jesus, o Senhor. Mais, muito mais do que um amigo. Ele, porém, desapareceu da sua presença. Naquele momento, viram sendo vistos, reconhecem reconhecendo-se reconhecidos, passaram a amar, sabendo-se amados. A fé dá-se como experiência vital-visceral de reconhecimento

grato e de consentimento livre. Agora, o gesto eucarístico da escuta da palavra e da partilha do pão, assim como o amor aos irmãos, inimigos incluídos, serão o lugar vital para o encontro quotidiano com o Ressuscitado. Ficar na Igreja é, por isso, muito mais do que passar a cantar no coro ou pertencer ao grupo de jovens. Ficar na Igreja é sair, para testemunhar nas praças, nas ruas e nos mercados que o Senhor, sem nenhum merecimento meu, está vivo em mim e que, pela Sua graça, poderá ser vida para outros.

e) *Testemunhar a graça do encontro com o Senhor.* A última etapa é, agora, o testemunho, a confissão de fé – “o Senhor ressuscitou verdadeiramente e apareceu a Simão”. Ao Senhor não se possui, como se possui uma coisa. Jesus testemunha-se, pela dádiva da vida. Esta é a primeira e a maior forma de transmissão da fé. Agora, os discípulos irão ao encontro de cada homem e de cada mulher para que, no gesto de partilhar a vida, a palavra e o pão, cada um possa chegar a reconhecer-se procurado e encontrado pelo Senhor e, n’Ele, pelo amor do Pai. É para este encontro imediato com o Senhor que a mediação eclesial e a prática catequética apontam.

Até que Cristo seja formado em vós

(Gal 4,19) (*)

D. NUNO BRÁS (**)

1. A educação como tarefa

O ser humano não nasce completo, perfeito, terminado. Ao ser humano não bastam os instintos, as reações naturais. Não bastam para a sua sobrevivência e não bastam para a sua participação na vida em sociedade. Nem bastam para alguém ser capaz de retirar todo o partido das suas próprias capacidades inatas. É necessário aprender; é necessário conhecer e treinar, não apenas as aptidões para o “fazer” mas – sobretudo – para o “ser”. Porque “ser humano” não é algo de limitado ao domínio do mundo que se encontra à nossa volta e à técnica que para tal é necessária: o ser do Homem encontra-se quando ele é capaz de construir, de viver e de ser com o outro. É uma pessoa.

A riqueza de um ser humano não é o fruto automático de decisões tomadas exteriormente, como se de uma linha de montagem se tratasse. Educar, permitir que alguém desenvolva ao máximo as suas aptidões, de modo a que se realize plenamente e possa contribuir com todo o seu ser para a vida social é, por isso, um risco. Não existem fórmulas mágicas pré-determinadas, acabadas, garantias de sucesso automático. Tudo é apresentado, proposto à liberdade pessoal e apenas esta capacidade de tomar a própria vida nas mãos, apenas a liberdade – o fazer e o sentido do fazer, o ser e o sentido do ser – pode decidir o que somos. Mas a liberdade é, também ela, educada:

(*) Conferência proferida nas I Jornadas da APEC, Lisboa, Colégio de S. João de Brito, 25 de novembro 2017.

(**) Bispo Auxiliar do Patriarcado de Lisboa e Vogal da Comissão Episcopal da Educação Cristã e Doutrina da Fé.

Até que Cristo seja formado em vós (Gal 4, 19)

porque não tenhamos dúvidas de que se é verdade que estamos condenados a ser livres, não é menos verdade que necessitamos de aprender e de crescer continuamente nesta tarefa de viver livremente. A própria liberdade apresenta-se, pois, sempre, como tarefa.

Educar alguém é, por isso, uma missão sumamente complexa, de que ninguém pode reivindicar o exclusivo. É missão inquestionável e não delegável da família; mas é igualmente tarefa de todos e de todas as instituições sociais. E é tarefa do próprio. Trata-se de ajudar uma liberdade a ser de um modo pleno. E trata-se de um querer ser de modo pleno.

2. Ser cristão como vocação

Também um cristão não nasce cristão. Tornamo-nos cristãos. E ser cristão – sabemos-lo bem – não é apenas questão do exercício de uma qualquer prática religiosa, mais ou menos automática ou mágica, mais ou menos profunda, delimitada num espaço ou num tempo. Não fazemos “coisas cristãs”. Somos cristãos. Sempre, em todos os momentos e lugares.

Que distingue, então, o ser cristão?

Na Carta aos Gálatas, um dos escritos centrais do Novo Testamento, S. Paulo recorda aos cristãos da Galácia o Evangelho que lhes tinha anunciado tempos atrás, e de que estes se tinham afastado ao esquecer a liberdade e a novidade de Cristo, em favor de atitudes mais próximas da Antiga Aliança.

Aos Gálatas, o Apóstolo recorda como a Lei de Moisés, longe de ser ignorada, deve antes ser entendida como exercendo a função de “pedagogo” (Gal 3,23-26: “Antes que viesse a fé, estávamos encerrados sob a vigilância de uma lei, esperando a revelação da fé. Assim a lei tornou-se nosso pedagogo, encarregado de levar-nos a Cristo, para sermos justificados pela fé. Mas, depois que veio a fé, já não dependemos do pedagogo, porque todos sois filhos de Deus pela fé em Jesus Cristo”). Depois que o menor atingiu a idade adulta, o pedagogo deixa de fazer sentido.

Ora a idade adulta da história, a “plenitude do tempo”, teve lugar quando Deus se fez Homem, como afirma o Apóstolo, logo de seguida:

Assim também nós, quando éramos menores, estávamos escravizados pelos rudimentos do mundo. Mas quando veio a plenitude dos tempos, Deus enviou o seu Filho, que nasceu de uma mulher e nasceu submetido à lei, a fim de redimir os que estavam sob a lei, para que recebêssemos a adoção

filial. A prova de que sois filhos é que Deus enviou aos vossos corações o Espírito de seu Filho, que clama: Abba, Pai! (Gal 4,3-6).

Não se trata, para o Apóstolo, da afirmação de que, com o advento de Cristo, chegámos apenas à maturidade do religioso. Para Paulo é claro: a plenitude dos tempos é a plenitude da história humana. Com Cristo, não surgiu apenas um novo modo de ser “religioso” – um conjunto de atitudes e gestos ou palavras mais “eficazes” na relação com Deus. Com Cristo surgiu um novo modo de ser homem. E em que consiste ele?

O Apóstolo continua o capítulo 4 da Carta aos Gálatas recordando como se encontra intimamente ligado às comunidades cristãs da Galácia, pelo facto de lhes ter anunciado o Evangelho. Tal acontecimento fez surgir entre Paulo e aqueles cristãos uma relação de paternidade / maternidade, existente não apenas num tempo primeiro (quando Paulo chegou junto deles e lhes anunciou o Evangelho), mas que permanece ao longos dos anos. Diz o Apóstolo: “Meus filhinhos, por quem sinto de novo as dores de parto até que Cristo seja formado em vós, quem me dera estar agora convosco, para descobrir o tom que convém à minha linguagem, visto que me encontro extremamente perplexo a vosso respeito” (Gal 4,19-20).

Paulo usa a linguagem do nascimento, do dar à luz, para falar da transmissão da fé e do anúncio do Evangelho. Ao acolher o anúncio apostólico, dá-se no ser humano um novo nascimento: é o homem novo que surge. Nem a Paulo faltam, sequer, as dores da maternidade. Cristo começa a ser formado em quem O escuta.

“Até que Cristo seja formado em vós”. O Apóstolo indica aqui o objetivo de toda a educação cristã: que Cristo seja formado em cada ser humano. O novo nascimento coincide com o início da formação de Cristo em alguém, tarefa nunca definitivamente terminada e sempre necessitada de ser retomada e aprofundada em cada dia – e de novo nos deparamos aqui com a questão central da liberdade!

“Eu gerei-vos em Cristo” – afirma o Apóstolo noutra passagem, agora da Primeira Carta aos Coríntios (4,14-16): “Não escrevo estas coisas para vos envergonhar; mas admoesto-vos como meus filhos amados. Porque ainda que tivésseis dez mil tutores em Cristo, não teríeis, contudo, muitos pais; porque eu pelo Evangelho gerei-vos em Jesus Cristo. Admoesto-vos, portanto, a que sejais meus imitadores”.

Até que Cristo seja formado em vós (Gal 4, 19)

Não devemos permitir dúvidas. O objetivo da educação cristã e da presença organizada dos cristãos na educação é este e não outro: “Que Cristo seja formado em vós”. Esta foi sempre – e continua a ser – a finalidade da presença da Igreja no mundo da educação: conduzir o ser humano não apenas a viver em cada dia que passa num maior grau de humanidade, desenvolvendo plenamente todas as capacidades e potencialidades que traz naturalmente dentro de si, e capacitando-o para desempenhar as tarefas que não pode deixar de assumir no seio de uma sociedade, como igualmente (e sobretudo) conduzi-lo a deixar que Cristo seja formado nele, na certeza de que apenas a vida sobrenatural da fé permite o desenvolvimento pleno da própria humanidade.

E não são estas duas tarefas que se desenvolvam de forma paralela. O homem novo não é uma realidade que se desenvolva paralelamente ao homem velho. Não existe uma educação para o homem novo e outra para o homem velho. Quando Cristo é formado em alguém, é o homem velho que dá lugar ao novo. Mas o homem novo, o homem que tem a forma de Cristo, traz consigo, purificado, convertido, todo o saber, todas as atitudes, todo o modo de pensar, de sentir, de viver, de olhar o que se encontra ao seu redor – tudo transformado por esta nova forma de ser. E sempre na consciência de que o homem novo – que é Cristo em nós – é o ponto mais alto do próprio humano, a “plenitude dos tempos”. “Cristo em nós” (outra fórmula querida ao Apóstolo Paulo) sempre foi entendido não como uma realidade paralela à realidade humana mas como o modo mais perfeito de ser homem. O Deus feito homem dá origem a um modo novo de ser homem: o homem com Deus e em Deus.

3. A escola no coração da missão da Igreja

Não espanta, portanto, que a tarefa educativa tenha estado tão a peito, e tenha ocupado um lugar tão central na vida e na missão da Igreja, em particular na Europa.

É verdade que, na Igreja dos primeiros séculos (que coincidiu com grande parte da chamada “antiguidade clássica”) – aqueles tempos que podemos chamar “matriciais” em relação a toda a vida cristã, desde as suas formas aos seus conteúdos – não encontramos aquilo a que hoje chamamos “escola católica”. A instrução na fé era então oferecida na família e na comunidade (essenciais sempre para a vida na fé), e dialogava com o saber próprio da comunidade humana em que se inseria, assumindo não raras vezes o seu modo de pensar e de olhar o mundo. Mas sempre através do diálogo e do olhar

da fé. É o caso da célebre “escola de Alexandria”, marcada pelos saberes e pela exegese judaico-helenista, mas também pela filosofia neoplatónica, própria da cidade, da sua cultura e dos seus meios intelectuais.

O tempo das chamadas “Invasões Bárbaras” – esse enorme período de instabilidade e desmoronamento civilizacional que medeia entre os séculos V e VIII europeus – marcou o final do mundo antigo e, com ele, também da sua escola. Os conhecimentos – os saberes – da antiguidade vão sobrevivendo nos pequenos redutos de cultura que são os mosteiros, em particular os da família beneditina (529 – Regra de S. Bento; 593 – S. Gregório Magno e os Diálogos; séc. X – Cluny; séc. XII – Cister). Mesmo que queiramos olhar para a escola monacal como um tipo particular de ensino, dedicado todo ele a formar o monge, não podemos deixar de reconhecer como os mosteiros e a sua unidade de vida desempenharam um papel essencial na conservação, desenvolvimento e transmissão dos saberes clássicos. Aqui, o saber humano encontra o seu ponto alto na teologia. Sem desarmonia nem conflito. O cultivo dos saberes – de todo o tipo de saberes – contribuía para formar o homem novo, cujo ensino era perpassado pela fé e encontrava o seu ponto alto na liturgia, nesse momento em que Deus e o homem se encontram, e o ser humano exerce a sua mais nobre atividade: o louvor de Deus. Recordemos, a este propósito, o marcante discurso do Papa Bento XVI ao mundo da cultura, durante a sua visita a Paris no dia 12 de setembro de 2008, e algumas das suas palavras:

Visto que, na Palavra bíblica, Deus caminha para nós e nós para Ele, é preciso aprender a penetrar no segredo da língua, compreendê-la na sua estrutura e no seu modo de se exprimir. Assim, devido precisamente à procura de Deus, tornam-se importantes as ciências profanas que nos indicam as vias rumo à língua. Uma vez que a procura de Deus exigia a cultura da palavra, faz parte do mosteiro a biblioteca que indica as vias rumo à palavra. Pelo mesmo motivo, dele faz parte também a escola, onde concretamente se abrem as vias. Bento chama ao mosteiro um *dominici servitii schola* [uma escola do serviço do Senhor]. O mosteiro serve para a *eruditio*, a formação e a erudição do homem – uma formação cujo objetivo último é fazer com que o homem aprenda a servir a Deus. Mas isto supõe precisamente também a formação da razão, a erudição, baseado na qual o homem aprende a perceber, por entre as palavras, a Palavra.

Até que Cristo seja formado em vós (Gal 4, 19)

A escola que hoje vivemos encontra, no entanto, as suas raízes nas escolas organizadas pelos Bispos na sua catedral¹, escolas abertas a todos, particularmente aos mais pobres. Recordemos o texto do célebre cânone 18 do III Concílio de Latrão (1179):

A Igreja de Deus, como mãe estremosa, deve prover aos necessitados, seja no que respeita ao sustento material, seja quanto ao bem das suas almas: para que os pobres, que não possam contar com os recursos dos seus pais, não sejam excluídos da possibilidade de estudar e progredir, em todas as igrejas catedrais seja conferido um benefício proporcionado a um mestre encarregado de ensinar gratuitamente os clérigos dessa igreja e os alunos pobres; deste modo se providencia às necessidades do mestre, e se abre aos discípulos o caminho da ciência.

Se em 1179 este Concílio Ecuménico assim o determinava, fazia-o a partir da experiência já vivida em muitas escolas catedrais. Neste sentido, aliás, o IV Concílio de Toledo (633) tinha sido precursor, ao obrigar os Bispos da Hispânia a criar escolas na respetiva catedral².

Já depois da reconquista, encontramos em território nacional o caso de Braga, onde a existência da escola catedral é atestada desde 1072 e o cargo de mestre-escola desde 1173³. Ou Coimbra, com a escola catedral fundada por D. Paterno (+ 1087) e onde o cargo de mestre-escola era exercido em 1131 por D. João Peculiar. Ou Lisboa, cuja escola catedral nos aparece atestada menos de um ano depois da reconquista de 1147, mostrando desse modo a importância e centralidade de tal instituição na vida da Igreja medieval.

Isto para não falarmos das mais modestas “escolas paroquiais” a que tinha feito referência o II Concílio de Vaison (529)⁴ e que o VI Concílio de Toledo (638) tornou obrigatórias na Península (can. 10)⁵, aconselhando os

¹ Cf. J. ANTUNES, “Ensino”, DHRP, C-I, 113.

² Cf. B. BARTOLOMÉ MARTÍNEZ, *La educación en la Hispania antigua y medieval*, 175.

³ J. ANTUNES, “Ensino”, DHRP, C-I, 113.

⁴ Cf. H.-I. MARROU, *Histoire de L'éducation dans l'antiquité*, Paris, Du Seuil, 1948, 442.451.

⁵ “Etenim decet, ut, quorum parentes titulum libertatis de familiis ecclesiae perceperunt, intra ecclesiam, cui obsequium debent, causa eruditionis enutrientur. Contemptus quippe est patronorum, si ipsis neglectis aliis ad educandum detur progenies manumissorum. Itaque censemus, ut sine sui status praeiudicio ad episcopos habeantur in doctrinae obsequio, quatenus et illi debitum reddant famulatum et nullum patientur suae ingenuitatis detrimentum. Eos vero, qui aliter, quam sententia nostra decrevit, agere temptaverint, invitos iubemus ab episcopis ad hoc ipsum reduci. Quod si forte parentes eorum eos pontificibus suis dare contempserint et alios sibi patronos adoptaverint, ingratorum feriantur lege libertorum”.

libertos a levar os filhos à escola para serem educados pelo Pároco e que alguns fossem instruídos para ajudar no ofício divino.

O plano de estudos das escolas catedrais era, como é sabido, constituído pelas “artes liberais”, ou seja, o *trivium* (lógica, gramática e retórica) e o *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia) a que se acrescentavam alguns estudos teológicos⁶.

Não é aqui o caso de fazermos uma panorâmica, por breve que fosse, da história da escola católica. Teríamos que nos deter nesses outros momentos, dignos de uma verdadeira epopeia, das congregações religiosas que se dedicaram ao ensino nos tempos modernos, oferecendo a todos (sobretudo aos mais pobres) a possibilidade de acesso à instrução e à educação. Em Portugal, a supressão destas Congregações Religiosas em 1834 criou um tremendo vazio na escolarização, de que ainda hoje sofremos as consequências. E teríamos, igualmente, que nos dar conta de como essa realidade foi sempre olhada pelos poderes estatais com desconfiança. Basta-nos sublinhar como, desde o início, a Igreja teve a educação no seu coração e no centro do que é a sua missão; como essa missão educativa teve, desde sempre, o objetivo de que “Cristo seja formado em vós”; de como, para tal, sempre foi procurada a unidade entre os diferentes tipos de saber, na certeza de que todos eles não podem, em última análise, deixar de concorrer para a formação do homem novo – Cristo em nós.

4. A escola numa encruzilhada

a) A “emergência educativa”

A escola católica (e toda a escola) encontra-se hoje numa encruzilhada. Em primeiro lugar por causa daquela realidade a que, de há algum tempo a esta parte, se chama “emergência educativa”. Diante de um mundo que se desmorona, como é o caso da nossa civilização ocidental, como possibilitar às novas gerações um verdadeiro exercício da liberdade – daquela verdadeira liberdade que apenas a Sabedoria permite viver? A emergência educativa não tem tanto a ver com a manutenção de um mundo e das categorias em que ele se encontra alicerçado: as civilizações, por muito que nos doa, nascem, crescem e desaparecem. Não existem civilizações que sejam “o fim da história”. A emergência educativa tem antes a ver com a evidência de que

⁶ Cf. J. ANTUNES, “Ensino”, *DHRP*, C-I, 113.

Até que Cristo seja formado em vós (Gal 4, 19)

alguém a quem não foi dada a possibilidade de desenvolver plenamente os seus “talentos”, a sua humanidade, é menos livre e tem menos possibilidade de exercer, de viver plenamente a sua dignidade de ser humano (incluindo nesta “humanidade ou qualidade do humano” o Homem novo em que Cristo foi formado).

A escola católica não pode deixar de assumir esta “emergência educativa”. Não se trata apenas de manter um mundo que está a desaparecer, nas suas categorias de correção, nos seus dogmas culturais, filosóficos e científicos. Trata-se de nos interrogarmos sobre o mundo que está a nascer, e sobre a possibilidade que temos de que não deixe de procurar ser, já à partida, verdadeiramente humano. Um mundo novo está a nascer. Se apenas chorarmos pelo mundo velho, nunca teremos a possibilidade de lançar as raízes do mundo novo.

Deixai, assim, que aponte, apenas como enunciado, alguns aspetos que me parecem mais importantes para o tempo que nos espera. Não tenho qualquer pretensão de apresentar receitas ou, obviamente, de esgotar o tema, mas apenas de iniciar e de enunciar os campos para um diálogo que me parece urgente.

b) Assumir a educação como risco

Em primeiro lugar, há que assumir o risco da educação. A escola tem-se resignado à transmissão de alguns conhecimentos. À transmissão de técnicas. À criação de padrões eficazes mas maquinais, industriais – ainda que com a aparência de novidade.

À preocupação da eficácia. O risco da educação, ao contrário, assume que a escola tem um papel cada vez mais importante no florescimento do ser (tanto mais quanto falham as outras instituições, como a família). Trata-se de criar pessoas livres, que saibam pensar, que tragam consigo o hábito e a preocupação de viver como humanos. Que percebam onde se encontra a verdadeira felicidade. Que sejam sujeitos do mundo, não por assumirem o papel – ainda que excecionalmente competente – de gente submissa às modas culturais, tecnológicas ou científicas, mas por tomarem nas suas mãos a responsabilidade da sua vida e de um mundo novo. É, obviamente, arriscado. Não podemos garantir o sucesso. Mas o outro caminho – aquele que tem sido desenvolvido – é o da formação de seres destinados a repetir maquinalmente gestos e pensamentos.

c) Confrontar com a realidade

Num mundo dominado pelo subjetivo, em que tudo parece acontecer dentro do eu e de acordo com os seus gostos, importa que cada um se deixe confrontar e aprenda a confrontar-se e a desenvolver com a paixão da realidade, com o mundo que nos é exterior – com o outro ser humano, com o próximo, e com Deus.

Aquele que vive no seu casulo de subjetivismo, esse nunca será capaz de ser livre; nunca será capaz de se construir como pessoa; olhará sempre para os outros como um objeto, como o meio para uma finalidade egoísta.

O outro não é uma ideia. Não é um sonho. É verdadeiramente possível viver e caminhar neste mundo comum e real. É a realidade; é aquilo que me é exterior, que me interpela e que me garante que eu não sou tudo no mundo e me convida a ir mais longe, a transcender-me a impulsionar-me para colocar os pés ao caminho. O sonho engana-nos. Não nos torna livres; dá-nos apenas a aparência de o sermos. Somente o confronto com a realidade nos pode tornar livres.

d) O testemunho de pessoas livres

Isto exige mestres, mais que docentes. A liberdade aprende-se no contacto e com o testemunho de pessoas livres e inteiras. A liberdade não é um “não querer ser como” mas antes um “querer ser como”. A liberdade é uma construção da existência própria sobre aquele património de ser, conquistado por quantos viveram antes de nós. Antes de nós, muitos outros se colocaram a questão do ser humano. É mais provável que eles tenham aberto os caminhos certos para essa procura que lançar-me eu na sua invenção: sobre o património do humano é mais fácil e seguro perceber e trilhar novos caminhos.

Mas esta atitude apenas se aprende quando nos deparamos com homens livres, felizes, desejosos de que a sua vida não seja vivida de forma inútil. E que não tenham medo de o testemunhar, de o mostrar. Que possam dizer como o Apóstolo: “sede meus imitadores” (1Cor 4,16). Podem existir muitas técnicas pedagógicas para fazer aprender uma ciência. Mas o único modo de educar um ser humano é ajudá-lo a perceber que é possível e bom viver de forma humana.

e) Procurar e propor uma síntese

Isto significa procurar e propor uma síntese. A escola, sobretudo a escola estatal, desistiu nos últimos tempos da harmonia do saber, preferindo a especialização. Ao fazê-lo, está a transformar a vida humana (pessoal e social) num conjunto de compartimentos estanques, sem qualquer relação entre si. A nossa civilização desistiu da procura da Verdade, contentando-se com pequenas verdades parciais, não raras vezes absolutizadas. Essa é a força de destruição do nosso mundo ocidental.

A escola católica não pode deixar de afirmar uma síntese de todos os saberes na existência humana. E isso significa propor um homem, Jesus de Nazaré, como a chave última do sentido de todo e qualquer saber. Não nos basta uma escola excelente na transmissão científica dos saberes. Precisamos de uma escola que proponha um verdadeiro diálogo entre eles, e que os mostre ao serviço do homem. Isso significa, também, a procura de uma lógica que una os saberes na sua diversidade, e permita uma harmonia das várias dimensões da própria existência. Apesar de a razão humana não ser a fonte de todos os saberes, não a podemos colocar de lado como algo de inútil para a existência, apenas regulada pelo sentimento.

f) Ensinar a respirar Cristo

A fé não pode deixar de estar sempre presente. Ela constitui mesmo a própria síntese, que não impomos nunca a ninguém, mas que não podemos deixar de propor sempre, em qualquer momento. Numa escola católica deve ser óbvio que posso ser um excelente cientista e um bom cristão, mesmo santo; um brilhante pensador e um bom cristão; um homem de cultura e um bom cristão. A fé é o modo de ser, de olhar, de viver, de sentir, de pensar e de respirar toda a realidade. A escola católica ajuda todos os seus membros a “respirar” e a “transpirar” Cristo. E, ao mesmo tempo, a fé relativiza sempre o meu ego. Ela confronta-me com Deus e com os irmãos.

g) Uma escola que cria comunidade

Tudo quanto vimos a propor desemboca, necessária e logicamente na promoção de laços comunitários. Não se trata do prazer de contrariar o mundo em que vivemos, que dá origem a seres cada vez mais sós ainda que, simultaneamente, mais imersos no seio de multidões anónimas. Trata-se de

perceber e de ensinar que não existem seres humanos isolados, nem se é cristão sozinho. Somos com os outros, acreditamos com os outros, e essa é a nossa maior riqueza.

Esta dimensão comunitária exige a criação de laços efetivos, de responsabilização e de amizade; de verdadeira fraternidade. O homem velho não é capaz de não ser egoísta. Ao homem novo pertence a surpresa da comunidade em que nos descobrimos mais que aquilo que somos, e onde no rosto do outro descobrimos também dimensões essenciais do nosso verdadeiro eu. Não se trata, simplesmente, de maior eficácia, como nos apresentam os “trabalhos de equipa”. Trata-se de um cuidado efetivo pelo outro em todas as dimensões da sua pessoa. Trata-se de perceber que sou tanto mais livre quanto mais o outro for também efetivamente livre.

h) Uma escola pública

A escola católica não pode deixar de assumir o seu lugar no seio da sociedade em que vive. Ela não existe para formar homens que vivam em ghettos, apartados da vida social. Ela existe como proposta clara de um novo modo de ser humano – mas uma proposta que é oferecida a todos, não apenas aos crentes e aos seus filhos. Essa sempre foi a proposta cristã. Essa foi a luta de S. Paulo, frente àqueles que queriam reduzir o cristianismo a uma expressão do judaísmo. Uma proposta para todos. Que todos devem poder frequentar. Acessível a todos. Esse é um dado essencial da liberdade de ensinar e de aprender.

A escola católica é, por isso, sempre uma escola pública. E deve sê-lo cada vez mais. A sua proposta é clara. Mas a sua frequência é livre. Garantir a liberdade de ensinar e de aprender é uma das funções do Estado. Não cabe a este impedi-la ou limitá-la, seja impondo a toda a nação os conteúdos e a forma de ensinar através do uso de manuais escolhidos e através de pedagogias nunca neutras, seja impedindo o acesso à escola dos filhos de quem não possa pagar duplamente o ensino.

Mas a característica de escola pública não se esgota apenas no livre acesso a todos os que o desejem. Significa igualmente que a escola católica não pode deixar de estar presente no espaço público, participando nos debates e oferecendo o seu contributo para a vida pública, construindo a sociedade em que se encontra.

Até que Cristo seja formado em vós (Gal 4, 19)

Poderão existir escolas que não queiram ser públicas, ou seja, que recusem estar presentes no espaço e no debate público. Mas a escola católica sempre acolhe a todos dentro das suas possibilidades. Ela sempre se apresentou como escola para todos e em particular para os pobres. Vimo-lo nos breves acenos históricos ao nascimento da escola católica. A preocupação da Igreja, em particular nos pronunciamentos de concílios e dos bispos, foi sempre a de que todos tivessem acesso à educação e encontrassem na escola católica um lugar onde pudessem desenvolver a plenitude do ser humano. Não podemos nem devemos renunciar a esta característica. Por isso, não podemos deixar de exigir aos poderes estatais as condições efetivas do exercício da liberdade de ensino. É uma luta a travar sempre, tanto mais que as tentações totalitárias nunca estão alheias ao sector educativo.

A escola estatal tende, porque é reflexo do poder dominante, a eternizar o mundo velho. Com aparências de modernidade, de eficácia e até, eventualmente, de bons resultados. Mas repetindo habitualmente os mesmos estereótipos culturais, moldando, formatando os seus alunos para o mundo do fazer e da eficiência.

Não raras vezes também a escola católica cai nessas tentações. Ou porque a isso se vê obrigada pelos poderes estatais e não tem forma de lhes resistir, ou porque é mais fácil conformar-se com a moda, que se mostra sempre atraente. Contudo, ela tem uma missão, hoje mais urgente que nunca: a de permitir “que Cristo se forme em nós”, o mesmo é dizer: nos seus alunos, docentes e funcionários, mas também na comunidade que a envolve e de que vive.

Anunciar Cristo Vivo na Escola Católica (*)

D. NUNO ALMEIDA (**)

Introdução

“Queríamos ver Jesus” (Jo 12, 21). Sobretudo os jovens de hoje esperam que não só falemos de Jesus Cristo, mas também de certa forma o façamos “ver”, “e não é porventura a missão da Igreja refletir a luz de Cristo em cada época da história e por conseguinte fazer resplandecer o seu rosto também diante das gerações do novo milénio?”¹.

As circunstâncias em que vivemos colocam em relevo, como nunca, a missão e a vocação da Igreja e, por isso, de todas e de cada uma das suas instituições, como a Escola Católica: a urgência e a atualidade de mostrar a todos o rosto belo de Cristo Ressuscitado, presente em cada cristão e no meio de nós.

No espaço e no tempo, Jesus de Nazaré está distante de nós. Todavia, nós cristãos estamos convencidos de poder **reconhecê-lo como nosso contemporâneo**. Podemos encontrá-lo através das suas testemunhas, pois **a distância entre Jesus e nós é preenchida, antes de mais, pelo testemunho de quantos o encontraram antes de nós**.

(*) Conferência proferida nas Jornadas Locais da Escola Católica, Colégio das Caldinhas, Braga, 17 de março de 2018.

(**) Bispo Auxiliar da Arquidiocese de Braga.

¹ JOÃO PAULO II, *Novo Milênio Ineunte* (NMI) - *No Início do Novo Milênio*, 2001, n. 16. Cfr. JOÃO PAULO II – *A Igreja na Europa* (Exortação apostólica pós-sinodal sobre Jesus Cristo, vivo na sua Igreja, fonte de esperança para a Europa), 2003: “Num contexto onde é fácil sentir a tentação do ativismo, mesmo a nível pastoral, é pedido aos cristãos da Europa que continuem a ser uma transparência real do Ressuscitado, vivendo em comunhão íntima com Ele. Fazem falta comunidades que, contemplando e imitando a Virgem Maria, figura e modelo da Igreja na fé e na santidade, preservem o sentido da vida litúrgica e da vida interior” (n. 27).

O relato das primeiras testemunhas de Jesus está na origem dos quatro Evangelhos e de outros textos do **Novo Testamento. Trata-se da história apaixonada dos primeiros passos de quantos reconheceram em Jesus o Senhor da sua existência.** Através do testemunho de tantos que pagaram com o próprio sangue a decisão de seguir a Cristo, podemos conhecer a sua vida e a sua mensagem. Podemos interrogá-los e escutá-los, para verificar a sua experiência e orientar a nossa existência.

Será possível encontrar hoje Jesus Cristo, tal como aconteceu há dois mil anos com as mulheres e homens nas aldeias da Galileia ou em Jerusalém? É possível estabelecer uma relação vital com Jesus, que viveu numa cultura e num contexto cultural, social e religioso tão diferentes do nosso? É possível descobri-lo como “rosto” da misericórdia do Pai, na força e ternura do Espírito?

Faço votos de que a reflexão, que convosco partilho em três etapas, nos ajude a assumirmos corresponsavelmente, como discípulos missionários, a nossa tarefa evangelizadora:

1. Evangelizar como gesto de amor
2. Comunicação que evangeliza
3. Algumas propostas

1. Evangelizar como gesto de amor

Apercebo-me de que se fortalece em mim uma convicção importante: o anúncio de Jesus é o grande gesto de amor que podemos fazer aos nossos amigos, para lhes restituir vida, consolidar a esperança, convidar a uma responsabilidade pela causa do reino de Deus.

O anúncio de Jesus, como gesto de amor, caloroso e apaixonado em relação às pessoas, não nasce nem do pedido do interlocutor nem do nosso desejo apostólico. Nasce da lógica do serviço pleno e total, para com cada pessoa no mistério da sua existência, e para a história coletiva de todos, na perspectiva daquele projeto a que Jesus chamou o “reino de Deus”.

O amor exige ajudar cada pessoa a assumir cada vez mais a sua própria vida. Mas só somos responsáveis pela nossa vida quando conseguimos experimentar o seu sentido, mesmo no momento em que eventos trágicos parecem entregar-nos ao absurdo. Somos responsáveis pela nossa vida, se

formos capazes de a situar dentro de um projeto maior que diz respeito também ao futuro da nossa existência: conseguimos encontrar uma razão feliz, mesmo frente à dor, à culpa e à morte, descobrindo que somos plenamente nós próprios só quando conseguimos morrer, como grão de trigo, para que todos tenham a alegria de ceifar o cereal que cresceu no terreno do meu pequeno serviço.

Todo o dom de si mesmo é uma semente de amor que faz nascer e frutificar o amor. Mafalda Veiga di-lo com particular beleza e poesia, numa das suas primeiras melodias: *“É preciso morrer e nascer de novo; semear no pó e voltar a colher; há que ser trigo, depois ser restolho; há que penar para aprender a viver. A vida não é existir e mais nada. A vida não é dia «sim», dia «não». É feita em cada entrega alucinada, para receber daquilo que aumenta o coração”*.

De facto, educar é como semear: o fruto não está garantido e não é imediato; mas se não se semeia, de certeza que nada se colherá. Isso requererá, dos pais e professores, muita paciência e amável condescendência; outras vezes, firmeza e determinação. Educar é, pois, um serviço humilde, que pode conhecer o desfalecimento e a amargura dos educadores, que parecem não ver os frutos do seu esforço. Mas – caríssimos professores – não percais o ânimo: não há nada de irremediável, para aquele que se deixa conduzir pelo Espírito de Deus. A vossa vocação para educar é abençoada por Deus. Por isso transformai as vossas apreensões em oração, as vossas dificuldades em meditação, as vossas «horas» difíceis em abandono silencioso e confiante diante do Pai. Então a vossa missão educativa, frutificará, a seu tempo.

Como discípulos-missionários não nos resignamos se, às pessoas com quem compartilhamos a vida quotidiana, o nome de Jesus não interessa. Não nos resignamos, se diante do anúncio elas ficam indiferentes, preocupadas com muitas outras coisas. Estamos próximos delas, inquietamo-las e interpelamo-las, porque só quando elas tiverem encontrado Jesus, poderão verdadeiramente permanecer naquela alegria e naquela esperança que procuram, infelizmente tantas vezes como a pessoa com sede que procura um gole de água entre as pedras e a sujidade dos poços secos.

Da perspetiva do amor que se faz anúncio, podemos repensar verdadeiramente todo o processo evangelizador.

2. Comunicação que evangeliza?

2.1. Primeira condição: comunicação de uma experiência

A primeira condição consiste numa comunicação capaz de assegurar a partilha da experiência daquele que narra e dos destinatários da narração.

Tantas vezes ficámos profundamente impressionados pelo tom das grandes catequeses apostólicas, tal como são documentadas pelos Atos e pelas Cartas. João, por exemplo, abre a sua Carta com um testemunho solene: «A Vida manifestou-se e nós vimo-la; o que ouvimos, o que vimos com os nossos olhos, o que contemplámos e as nossas mãos tocaram» (1Jo 1,1-2). Também Paulo recorda a experiência pessoal, quando sublinha os temas centrais da sua pregação (veja-se, por exemplo, 1Cor 15 e 2Cor 12).

Esta é uma dimensão qualificante do anúncio cristão: o que é comunicado provém de uma experiência pessoal direta e é apresentado aos outros com a intenção explícita de suscitar novas experiências. Não é antes de tudo uma mensagem, mas uma experiência de vida (acontecimento) que se faz mensagem, numa cadeia ininterrupta que reporta à experiência fundante que alguns crentes tiveram em Jesus.

2.2. Segunda condição: uma comunicação que impele ao seguimento

Em segundo lugar, o modelo de evangelização que estou a sublinhar caracteriza-se pela intenção explícita de envolver também os interlocutores na experiência narrada. A evangelização é, de facto e sempre, a narração de uma história que impele ao seguimento. A sua estrutura linguística não se destina a dar informações, mas pede uma decisão de vida.

A opção de privilegiar uma perspetiva implicativa sobre a descritiva é importante também por uma razão de competência. Quando se é chamado a transmitir informações técnicas, o direito à palavra mede-se pela competência possuída: quem sabe o que tem a dizer, pode falar; quem não sabe, deve calar-se. Quando, ao invés, no centro da comunicação está o convite ao seguimento e à coragem da conversão, a ciência já não basta. **É necessária a paixão, o encanto e o envolvimento pessoal.** O direito à palavra não é reservado só aos que sabem pronunciar enunciados que

descrevem de modo correto e preciso aquilo a que nos referimos. Quem viveu uma experiência de salvação, narra-a aos outros; fazendo assim, ajuda a viver e concretiza o estilo de vida a assumir para, com alegria, poder fazer parte do movimento daqueles que querem viver na experiência salvífica de Jesus de Nazaré

2.3. Terceira condição: uma comunicação que antecipa em ponto pequeno o que anuncia

Os cristãos são por vocação os anunciadores da esperança, por serem testemunhas da paixão de Deus pela vida de todos.

Para poder falar de modo sensato da salvação de Deus que é Jesus devemos mostrar com os factos que é possível crescer como homens e mulheres na liberdade e na responsabilidade, capazes de amar de modo oblativo, empenhados na realização da justiça, testemunhas do sentido do sofrimento e da morte. Só assim, podemos mostrar eficazmente «a força do Espírito, aquela que pode ser vista e ouvida» (At 2,33), aquela que se traduz em gestos que nunca são feitos em vão (Gal 3,4). Anunciar a fé significa, portanto, narrar de um Deus «que dá o Espírito e realiza maravilhas» (Gal 3,4), apoiando esta narração «não em discursos persuasivos de sabedoria, mas na manifestação do Espírito e do seu poder» (1Cor 2,4).

A palavra evangelizadora mostra com os factos o Deus da vida: liberta e cura, reenviando de cabeça levantada quem chega destruído sob o peso dos acontecimentos, pessoais e coletivos; restitui a dignidade àqueles a quem foi tirada; dá a todos a liberdade de olhar para o futuro, numa esperança ativa, para os novos céus e as novas terras onde finalmente todas as lágrimas serão enxugadas (Ap 21).

3. Algumas propostas

- A questão de fundo que se coloca a cada educador e comunidade educativa é: **como transmitir hoje não somente uma doutrina, mas um estilo de vida evangélico que coloque crianças, jovens e adultos em comunhão pessoal e comunitária com Jesus Cristo?**

- Jesus anuncia a Palavra porque ama profundamente cada um. A sua pregação é expressão de amor até ao fim, é o seu modo de doar-se. A Palavra de Jesus cura e alimenta.

- A pedagogia que Jesus usa é a de “fazer-se um”. A encarnação é o primeiro ato pedagógico de Jesus. Aprende a nossa língua. Nos seus discursos estão factos e pessoas do povo: crianças que brincam, festas de casamento, construtores de casas e torres, pastores, devedores, credores, pescadores, agricultores. Existem moedas, tesouros. Entra a natureza com as tempestades, o sol e a noite. Não faltam as plantas e árvores, bem como os animais.
Entrou na nossa vida e no nosso mundo. Olhou-o com amor e soube encontrar factos e palavras para nos falar do Céu.

- A vida normal de cada dia revela-se em Jesus como o lugar “pedagógico” privilegiado. Jesus é um Mestre itinerante: ensina caminhando, “vivendo a vida”. Ensina sobretudo convivendo com os seus discípulos. Ensino feito sempre com o exemplo.

- Não faltou a tentação de seguir por outro caminho, passando pelo poder, pela exibição de domínio e não pelo serviço humilde, pelo dom de si, na cruz.

- Jesus fala às multidões, mas também a cada pessoa individualmente. Propõe um ensinamento exigente: amar o inimigo, perdoar sempre, tomar a cruz em cada dia e ir contra corrente.

- Os momentos difíceis são para Jesus ocasiões privilegiadas para ensinar. Por exemplo quando há divisão e desacordo entre os discípulos (Mc 9,35). Jesus ensina que o maior é quem serve. Mesmo o fracasso na catequese pode tornar-se caminho para crescer. Basta partilhar até ao fim e fazer-se companheiro de viagem.

- Jesus ensina sempre com o seu luminoso exemplo. Diz aos outros que façam o que Ele primeiro fez. Acolher o anúncio não é aprender qualquer coisa que é ensinada, mas a disponibilidade para reviver a experiência comunicada. A sua vida e o seu ensinamento foram sempre um contínuo dar, até ao fim: “Isto é o meu Corpo entregue por vós... Isto é o meu

sangue derramado por vós (Lc 22, 19-20). Palavra e Eucaristia um único alimento.

- Como o Mestre, assim o discípulo deve dar a fundo perdido e saber esperar como o semeador. É o dom gratuito de si feito por amor, a parte que é pedida ao discípulo para tornar manifesta a vida nova em Cristo (1 Jo 3,16).
- No início da vida cristã, portanto, está um encontro: “o encontro com uma Pessoa”, que como afirma o Papa Bento XVI na sua primeira Encíclica, “dá à vida um novo horizonte e, desta forma, o rumo decisivo” (*Deus Caritas Est*, n. 1).

Conclusão

Temos consciência de que somos portadores da alegria do Evangelho e discípulos missionários de Cristo (EG 120). Não podemos perder nunca este sentido missionário, onde joga papel fundamental a qualidade do nosso serviço à família, à igreja e à sociedade. O Papa Francisco dizia há algum tempo: «Evangelizar não é chegar ali e dizer ‘Cristo ressuscitou. Aleluia’. É dar testemunho».

E o primeiro testemunho que é preciso dar é o da alegria, de ser quem somos: pessoas de esperança, pessoas da Igreja ao serviço da educação integral, que inclui todas as dimensões da fé: fé professada, celebrada, vivida, rezada, anunciada. Sem complexos ou receios de críticas! Evangelizadores felizes! Quando tantos mostram cansaço, enfado, azedume, nós, educadores cristãos, “*em vez de crescermos na severidade, na intransigência, na indiferença, no sarcasmo, na maledicência, no lamento, caminhemos suavemente no sentido contrário. Cresçamos na simplicidade, na gratidão, no despojamento e na confiança. A alegria tem a ver com uma essencialidade que só na pobreza espiritual se pode acolher*” (Tolentino Mendonça, *Nenhum caminho será longo*, p. 152). A alegria deve ser uma marca tatuada no nosso rosto!

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de evangelização? (*)

D. ANTONINO DIAS (**)

Sabendo embora que a comunidade escolar é constituída por alunos, professores, instituição de gestão e pessoal não docente; tendo também em conta o conteúdo das conferências de Dom José Ornelas, de Dom Ilídio Leandro e de Dom António Francisco dos Santos que me precederam nestes encontros regionais, fiz a opção de me dirigir, sobretudo, aos responsáveis e professores da escola católica. Não porque estes não estejam a corresponder à sua específica vocação e nobre missão, mas porque faz bem a todos recordar e ouvir, de novo, e de quando em vez, o que a Igreja nos confiou e de nós espera. Não trago nada de novo, tão só tornarei presente alguns aspetos do que alguns documentos da Igreja nos apontam. Não quero, porém, iniciar sem reconhecer e agradecer todo o vosso trabalho e dedicação à causa da escola católica. Muito obrigado por isso.

A Igreja tem uma missão. Existe para evangelizar, evangeliza educando, educa evangelizando. Entre a diversidade dos meios de que dispõe para o fazer, ela tem a escola católica. Como sabemos, a Igreja tem o direito “de livremente fundar e dirigir escolas de qualquer espécie e grau”, concorrendo, assim, “para a liberdade de consciência e defesa dos direitos dos pais, bem como para o progresso da própria cultura.” De facto, a Escola Católica muito “pode ajudar na realização da missão do Povo de Deus”, e “servir o diálogo entre a Igreja e a comunidade humana”¹. No entanto, a Escola Católica só o será verdadeiramente se tiver sempre presente a sua natureza e os seus objetivos fundamentais, se não esquecer a sua matriz.

(*) Conferência proferida nas Jornadas Locais da Escola Católica, Fátima, Colégio do Sagrado Coração de Maria, 16 de setembro de 2017.

(**) Bispo da Diocese de Portalegre-Castelo Branco.

¹ Concílio Vaticano II, Declaração *Gravissimum Educationis*, 8.

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de evangelização?

O cânone 803 do Código de Direito Canónico define o que devemos entender por escola católica:

- & 1. “Por escola católica entende-se a que é dirigida pela autoridade eclesiástica competente ou por uma pessoa jurídica eclesiástica pública, ou a que a autoridade eclesiástica, por meio de documento escrito, como tal reconhece.
- & 2. Importa que a instrução e a educação na escola católica se baseiem nos princípios da doutrina católica; os professores primem pela reta doutrina e pela probidade de vida.
- & 3. Nenhuma escola, mesmo que de facto católica, ostente o nome de escola católica, a não ser com o consentimento da autoridade eclesiástica competente.

Por sua vez, a Declaração *Gravissimum Educationis* do Concílio Vaticano II, diz-nos que se é verdade que ela procura, “não menos que as demais escolas, fins culturais e a formação humana da juventude”, também nos diz que é próprio da Escola Católica “criar um ambiente de comunidade escolar animado pelo espírito evangélico de liberdade e de caridade, ajudar os adolescentes para que, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua personalidade, cresçam segundo a nova criatura que são pelo Batismo, e ordenar finalmente toda a cultura humana à mensagem da salvação, de tal modo que seja iluminado pela fé o conhecimento que os alunos adquirem gradualmente a respeito do mundo, da vida e do homem”. Será assim que “a escola católica, enquanto se abre convenientemente às condições do progresso do nosso tempo, educa os alunos na promoção eficaz do bem da cidade terrestre”. Assim os prepara “para o serviço da dilatação do reino de Deus, para que, pelo exercício duma vida exemplar e apostólica, se tornem como que o fermento salutar da comunidade humana”². Alguém dizia, há dias, em jeito de desabafo – e cada um diz o que diz e desabafa o que desabafa – mas dizia que a própria Universidade Católica Portuguesa não conseguiu até hoje “criar um ensino consistente e diferenciado, de inspiração católica, nem afirmar-se como centro universitário de reflexão e discussão pública de temas”. E apresentava como exemplo de temas “o aborto, a eutanásia, o divórcio, a ideologia do género, o papel da família, entre outros temas atuais prementes da bioética”.

² Idem, 8.

Dom José Policarpo, num Fórum sobre o “Risco de Educar”, afirmava que “o facto de uma escola ser juridicamente católica não garante à partida, nem que seja uma boa escola, nem que realize a missão da Igreja. Esta qualidade define uma exigência contínua em qualidade de meios e em definição do projeto educativo”³.

Na verdade, sabemos que qualquer escola, hoje, se encontra perante novos desafios, desafios difíceis, devido ao contexto sociopolítico e cultural que nos envolve. No entanto, constatando que não há receitas de fácil aplicação, todos somos chamados a tentar perceber e a acolher o melhor possível, a novidade que nos bate à porta. A novidade desta mudança de época é tão acelerada quão desafiante. Tudo é posto em questão, as opiniões multiplicam-se, as ideologias campeiam, os valores tidos como tais são postos em causa, a informação corre a alta velocidade afastando-nos dos que estão mais perto e aproximando-nos dos que estão mais longe e torna-se incontrolável, a globalização caminha de forma imparável, enfim... Tudo isto e muito mais é maravilhoso e tem muitíssimos aspetos positivos. Por isso, deve provocar-nos, mas nunca nos deve angustiar. Devemos, isso sim, dar graças por vivermos nestes tempos. Inserindo-nos neste clima de mudança, devemos procurar ser cada vez mais os melhores agentes desta mudança, de forma feliz e entusiasta, vendo em tudo uma nova oportunidade para evangelizar, ensinando e formando. O Papa Francisco não desiste de nos estimular a isso, não só com a palavra, também com o seu testemunho de ancião jovem, persistente e cheio de esperança. Sem qualquer espécie de desânimo, ele sabe bem o que quer e sabe bem qual é também a sua missão. De facto, é inútil tentar viver voltados para trás, com nostalgias do passado. Também não podemos ser uma espécie de baratas tontas que andam por aí muito cansadas e preocupadas porque sempre correm ao sabor das modas, modas sem consistência e passageiras. Temos, isso sim, é de, sem medo nem complexos de inferioridade, acolher com alegria o presente e toda a sua riqueza. Temos de confiar e de nos abrir à ação do Espírito Santo que é sempre mestre nas artimanhas e nos solavancos da História. Ele continua a falar-nos por palavras, pessoas e acontecimentos, por meio das nossas intuições, virtudes e pecados. Importante é escutar, dialogar, construir e desafiar a construir o futuro, com gratidão, com alegria, com esperança. Não queremos privilégios, afirmava Dom José Ornelas, numa conferência no Colégio Frei Luís de Sousa, em Almada. Queremos o direito

³ Dom José Policarpo, em 28 de janeiro de 2007, num Fórum sobre o “Risco de Educar”.

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de evangelização?

de ser livres e de viver esta liberdade com verdade e responsabilidade. Sem ingenuidades⁴.

Hoje, como também os documentos da Igreja nos alertam, “as funções educativas alargaram-se, tornaram-se mais complexas e especializadas”. As novas exigências “acentuaram a exigência de novas matérias, de novas competências e de novas figuras educativas para além das tradicionais”⁵. Além disso, hoje, “a aprendizagem não se verifica totalmente na escola”. Com a “difusão de novas linguagens tecnológicas e pelas novas oportunidades de aprendizagem informal, a escola perdeu a sua antiga primazia na formação”. E é necessária “uma certa humildade para considerar o que a escola pode fazer, num tempo como o nosso, no qual as redes sociais se tornam cada vez mais importantes, as ocasiões de aprendizagem fora da escola são cada vez maiores e mais incisivas”. E dado que “a escola não é mais o único ambiente de aprendizagem para os jovens e nem o principal, e as comunidades virtuais ganham uma relevância muito significativa, apresenta-se à educação escolar um novo desafio: aquele de ajudar os estudantes a construir os instrumentos críticos indispensáveis para não se deixar dominar pela força dos novos instrumentos de comunicação”⁶. E os adolescentes e jovens de hoje são fruto deste tempo e desta cultura, não podemos esperar outra coisa. E se, por vezes, nos parecem uns simpáticos espíões do futuro, entusiastas e felizes, também sabemos que muitos deles vivem as dificuldades do tempo atual, “ressentem a fadiga, são incapazes de sacrifício e de constância e não encontram modelos válidos de referência, a começar pelos familiares”. São cada vez mais indiferentes e não praticantes, têm pouca ou nenhuma formação ética e religiosa e muita apatia pela formação neste campo, de modo que, no fundo, o que muitos pedem à Escola católica é só um diploma ou, quando muito, uma instrução qualificada e uma habilitação profissional⁷. E alguns, hoje, precisam do primeiro anúncio da fé, uma evangelização querigmática, que antecede o aprofundamento catequético.

⁴ Dom José Ornelas, numa conferência no Colégio Frei Luís de Sousa, em Almada, em 21-01-2017, sobre *Que desafios se colocam à escola católica como espaço de evangelização*.

⁵ Congregação da Educação Católica, *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio*, 2.

⁶ Congregação da Educação Católica, *Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova*, III, 1d).

⁷ Cf. Congregação da Educação Católica, *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio*, 6.

A escola Católica, porém, como sempre ao longo dos tempos, marcou o tempo, marcou vidas, influenciou a sociedade. Não por mera adaptação, mas por competência e impulso missionário. Sempre soube renovar-se na sua vitalidade e capacidade de ação. Sempre soube afirmar-se com eficácia e atualidade, mercê sobretudo dos seus responsáveis e professores. Sempre soube prestar a sua quota-parte de colaboração à cultura, à inovação pedagógica e didática, às artes e ofícios, à missão evangelizadora da Igreja, à pessoa, à sociedade. Esta missão que sempre a tem qualificado e dignificado, tem sido como fermento no meio da massa, sendo, em todos os tempos e em todos os dias, alimento precioso e fresco para aqueles que lhe batem à porta, ou ela procura e acolhe, valoriza e forma.

Não com meras atividades, mas com uma visão de vida, persistente e longamente prosseguida e afirmada, capaz de habituar o educando a confrontar-se com a realidade, com espírito crítico e com a gradualidade exigida pelo seu crescimento, sendo habituado também à arte do discernimento com abertura à verdade, a toda a verdade, onde se inclui, para o crente, a verdade revelada liberta de positivismos limitadores do seu horizonte⁸. E aqui entra, necessariamente, a fidelidade ao projeto educativo da Escola Católica, que há de ser sempre avaliado e renovado nas suas características fundamentais, para que possa continuar a ser, na verdade, de forma competente e arejada, um verdadeiro instrumento educativo.

E como sabemos, hoje “pede-se que os sistemas escolares promovam o desenvolvimento das competências e não transmitam só conhecimentos. O paradigma da competência, interpretada segundo uma visão humanista, supera a aquisição de conhecimentos específicos ou habilidades. Isso refere-se ao desenvolvimento de todos os recursos pessoais do aluno e cria um vínculo significativo entre escola e vida. É importante que a educação escolar valorize não só as competências relativas aos âmbitos do saber e do saber fazer, mas também aquelas do viver junto com outros e crescer em humanidade. Existem competências como aquela de tipo reflexivo, onde se é autor responsável dos próprios atos; aquela intercultural, deliberativa, da cidadania, que aumentam de importância no mundo globalizado e se referem a nós diretamente, como também as competências em termos de consciência, de pensamento crítico, de ação criadora e transformadora”⁹. A educação

⁸ Cf. Dom José Policarpo, *idem*.

⁹ Congregação da Educação Católica, *Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova*, III, 1e).

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de evangelização?

não se pode reduzir aos aspetos puramente técnicos e funcionais, não deve abraçar genericamente os valores para viver no politicamente correto, caindo num certo neutralismo. E educação “pressupõe e envolve sempre uma determinada conceção do homem e da vida”¹⁰. Ao falar da escola católica no limiar do terceiro milénio, a Congregação da Educação Católica achou oportuno e necessário lembrar algumas das suas cateterísticas fundamentais, a saber: “a escola católica como lugar de educação integral da pessoa humana através dum projeto educativo claro que tem o seu fundamento em Cristo; a sua identidade eclesial e cultural; a sua missão de caridade educativa; o seu serviço social; e o estilo educativo que deve caraterizar a sua comunidade educante”¹¹.

Se a pessoa de cada um é central na mensagem de Jesus, se o mistério do homem só se esclarece verdadeiramente no mistério do Verbo Incarnado, como refere a *Gaudium et Spes*, então, a promoção da pessoa humana tem de ser a verdadeira finalidade da Escola Católica¹². Tudo o que acontece na escola deveria conduzir ao encontro e ao conhecimento de Cristo vivo. Como sujeito da Igreja de hoje, a escola deve continuar a ser esta “realidade de presença, de acolhimento, de proposta de fé e de acompanhamento espiritual dos jovens que o desejam”¹³. “Esta consciência manifesta a centralidade da pessoa no projeto educacional da Escola Católica, reforça o seu empenhamento educativo e torna-a apta a educar personalidades fortes”¹⁴. Por isso, ela não pode perder a sua identidade eclesial, não pode deixar de ser lugar “de evangelização, de educação integral, de inculturação e de aprendizagem do diálogo de vida entre jovens de religiões e meios sociais diferentes”. Este caráter eclesial “faz parte da sua essência de instituição escolar na qual harmonicamente se fundam a fé e a cultura, numa verdadeira síntese capaz de se tornar “em sabedoria e visão de vida”.

Não constitui uma nota a mais, mas “é qualidade própria e específica, caráter distintivo que penetra e plasma cada momento da ação educativa, parte fundante da sua própria identidade e ponto focal da sua missão.

¹⁰ Congregação da Educação Católica, *A Escola Católica no Limiar do Terceiro Milénio*, 10.

¹¹ Idem, 4.

¹² Cf. Concílio Vaticano II, Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, 22; São João Paulo II, *Redemptor Hominis*, 10

¹³ Congregação da Educação Católica, *Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova*, III, início.

¹⁴ Congregação da Educação Católica, *Escola Católica no Limiar do terceiro Milénio*, 9.

A promoção de tal dimensão é o objetivo de toda a componente da comunidade educativa”¹⁵.

A própria Congregação da Educação Católica no documento citado afirma que “em virtude da sua identidade, a escola católica é lugar de experiência eclesial, da qual a comunidade cristã é a matriz”. E recorda “que ela realiza a própria vocação de ser experiência verdadeira de Igreja só na medida em que se enquadra no seio de uma pastoral orgânica da comunidade cristã”, pois “permite encontrar os jovens num ambiente favorável à formação cristã”. E lamenta que, em certos casos, “a escola católica não é vista como parte integrante da realidade pastoral, mas, por vezes, é considerada quase estranha à comunidade. É urgente, promover uma nova sensibilidade das comunidades paroquiais e diocesanas, para que se sintam chamadas em primeira pessoa a ter cuidado da educação e da escola”¹⁶.

É evidente que todo este riquíssimo projeto educativo que implica também o bom relacionamento com todas as vertentes e dinâmica da sociedade civil, em diálogo sereno e construtivo, só será possível com o esforço de toda a comunidade escolar. E a comunidade escolar é “constituída pelo encontro e pela colaboração das diversas presenças: alunos, pais, professores, instituição de gestão e pessoal não docente”. É, sem dúvida, importante o clima relacional e o estilo das relações. É da experiência que as boas relações pessoais com os educadores, e entre os educadores, bem como os próprios conhecimentos, têm maior impacto na formação dos estudantes se colocados num contexto de empenhamento pessoal, de reciprocidade autêntica, de coerência de atitudes, de estilos e de comportamentos quotidianos. Por isso, nunca é supérfluo promover a ideia da escola como comunidade. Esta característica constitui um dos enriquecimentos da instituição escolar contemporânea. Mas para a escola católica, em sintonia com o Concílio Vaticano II, esta dimensão comunitária “não é uma simples categoria sociológica, mas tem também um fundamento teológico. A comunidade de educação, globalmente considerada, é deste modo chamada a promover o objetivo duma escola como lugar de formação integral através da relação interpessoal”¹⁷.

¹⁵ Idem, 11.

¹⁶ Idem, 12.

¹⁷ Idem, 18.

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de evangelização?

A primeira responsabilidade para criar este estilo original cristão respeita aos educadores, como pessoas e como comunidade. E diz a Congregação para a Educação Católica que o ensino “é uma atividade de grande importância moral, uma das mais altas e criativas do homem: o professor, com efeito, não escreve sobre matéria inerte mas no próprio espírito dos homens. Assume, por isso, um valor de extrema importância a relação pessoal entre o professor e o aluno, que não se deve limitar a um simples dar e haver. Além disso devemos estar cada vez mais conscientes de que os professores e educadores vivem uma vocação cristã específica e uma também específica participação na missão da Igreja e de «que sobretudo deles depende que a escola católica possa levar a efeito os seus propósitos e iniciativas»¹⁸.

A Declaração *Gravissimum Educationis*, referindo-se aos professores, diz que é deles “que depende que a escola católica possa realizar os seus intentos e iniciativas”. Deseja que “sejam, por isso, preparados com particular solícitude, para que estejam munidos de ciência quer profana quer religiosa, comprovada pelos respetivos títulos, e possuam a arte de educar, de harmonia com o progresso dos nossos dias. Unidos entre si e com os alunos pela caridade, e imbuídos de espírito apostólico, deem testemunho de Cristo, mestre único, quer com a vida quer com a doutrina. Colaborem, sobretudo, com os pais; juntamente com eles, tenham na devida consideração, em toda a obra educativa, a diferença sexual e o fim próprio atribuído pela Providência divina a cada sexo na família e na sociedade; esforcem-se por suscitar a ação pessoal dos alunos, e, depois de acabado o curso escolar, continuem a acompanhá-los com o conselho, a amizade e com a organização de associações peculiares imbuídas de verdadeiro espírito eclesial. O sagrado Concílio declara que o ministério destes professores é um autêntico apostolado, muito oportuno e necessário também nos nossos dias, e, ao mesmo tempo, um verdadeiro serviço prestado à sociedade”¹⁹.

É, pois, muito importante o tema da preparação de todo o pessoal que tem responsabilidades diretas na comunidade escolar. “Aos professores e aos dirigentes pede-se muito. Deseja-se que tenham a capacidade de criar, de inventar e de gerir ambientes de aprendizagem ricos de oportunidades; deseja-se que sejam capazes de respeitar as diversidades das ‘inteligências’ dos estudantes e de guiá-los numa aprendizagem significativa e profunda;

¹⁸ Idem, 19.

¹⁹ Concílio Vaticano II, Declaração *Gravissimum Educationis*, 8

exige-se que saibam acompanhar os alunos rumo a objetivos elevados e desafiantes, demonstrar elevadas expectativas em relação a eles, envolver e relacionar os estudantes entre eles e com o mundo... Quem ensina deve ambicionar, ao mesmo tempo, muitos objetivos diferentes, e deve saber enfrentar situações problemáticas que exigem um elevado profissionalismo e preparação. Para estar à altura de tais expectativas é necessário que essas funções não sejam confiadas a responsabilidades individuais, mas que seja oferecido um adequado suporte ao nível institucional e que na liderança não estejam burocratas, mas pessoas competentes”²⁰.

A Congregação para a Educação Católica afirma que “a pobreza espiritual e o abaixamento do nível cultural, começam a pesar até mesmo dentro das escolas católicas. Em muitos casos registamos um problema de autoridade. Não se trata muito de uma questão de disciplina – os pais apreciam muito as escolas católicas pela sua disciplina. Mas será que os responsáveis de certas escolas católicas têm ainda uma palavra a dizer? A sua autoridade fundamenta-se em regras formais ou na credibilidade do seu testemunho? Se a intenção é evitar um empobrecimento progressivo, exige-se que as escolas católicas sejam dirigidas por pessoas e por grupos que se inspiram no Evangelho, formados na pedagogia cristã, ligados ao projeto educativo da escola católica, e não sujeitos à sedução daquilo que está na moda, daquilo que, por assim dizer, vende melhor”. E acrescenta: “O facto que os alunos de numerosas escolas católicas pertençam a uma pluralidade de culturas pede às nossas instituições para alargar o anúncio e fazê-lo sair do círculo dos cristãos, não só com as palavras, mas com a força da coerência de vida dos educadores. Professores, dirigentes, quadro administrativo, toda a comunidade profissional e educativa é chamada a oferecer, na humildade e na proximidade, uma proposta amável de fé. O modelo é aquele de Jesus com os discípulos de Emaús: partir da experiência de vida dos jovens, mas também daquela dos colegas, para colocar-se numa disposição de serviço incondicionado. De facto, uma das características que distingue a escola católica do futuro, tal como foi no passado, deverá permanecer a educação ao serviço e ao dom gratuito de si”²¹.

Recordando os 50 anos da publicação da Declaração Conciliar “*Gravissimum Educationis*” (28.10.1965), sobre o dever gravíssimo da educação, e

²⁰ Congregação da Educação Católica, *Educar Hoje e Amanhã: uma paixão que se renova*, II, 7).

²¹ Id., III, 1a).

Que desafios se colocam à Escola Católica como espaço de evangelização?

os 25 anos da Constituição Apostólica “Ex Corde Ecclesiae” de São João Paulo II, sobre a identidade e missão da Universidade Católica (15.08.1990), Dom António convidou as Escolas Católicas a tomar em suas mãos o documento “Educar hoje e amanhã: uma paixão que se renova” (7.04.2014). Trata-se de um Instrumento de Trabalho da Congregação da Educação Católica, fundamental para se proceder a uma avaliação quanto ao “ethos”, isto é, quanto à identidade específica, da Escola Católica.

D. António Francisco afirmava que “à Escola Católica não basta a identidade, a liberdade e a qualidade. É necessária a diferença”, porque a mesma “não é uma escola neutra nem um museu de coisas sagradas”²². Deixo-vos com as palavras do Papa Francisco que ele dirigiu aos estudantes das escolas dos jesuítas na Itália e na Albânia, em 7 de junho de 2013. São de grande encorajamento para se renovar a paixão de educar:

«Não desanimeis diante das dificuldades apresentadas pelo desafio educativo! Educar não é uma profissão, mas uma atitude, um modo de ser; para educar é preciso sair de si mesmo e permanecer no meio dos jovens, acompanhá-los nas etapas do seu crescimento, pondo-se ao seu lado. Dai-lhes esperança, otimismo para o seu caminho no mundo. Ensinai-lhes a ver a beleza e a bondade da criação e do homem, que conserva sempre os vestígios do Criador. Mas sobretudo com a vossa vida, sede testemunhas daquilo que comunicais. Um educador [...] transmite conhecimentos e valores com as suas palavras, mas só será incisivo sobre os jovens se acompanhar as palavras com o testemunho, com a sua coerência de vida. Sem coerência não é possível educar! Sois todos educadores, não há delegações neste campo. Então, a colaboração em espírito de unidade e de comunidade entre os vários componentes educativos é essencial e deve ser favorecida e alimentada. O colégio pode e deve ser catalisador, ser lugar de encontro e de convergência de toda a comunidade educadora, com a única finalidade de formar, ajudar a crescer como pessoas maduras, simples, competentes e honestas, que saibam amar com fidelidade, que saibam levar a vida como uma resposta à vocação de Deus, e a profissão futura como um serviço à sociedade”.

²² Dom António Francisco dos Santos, no Centro Regional do Porto da UCP, em 21/05/2017, aos professores e dirigentes das Escolas Católicas, sobre *Identidade, Liberdade e qualidade na Escola Católica*.

**A PEDAGOGIA
DO
SERVIÇO**

Pedagogia do Serviço – uma perspetiva de Planificação e de Implementação

CRISTINA SÁ CARVALHO (*)

«É preciso recordar-se sempre de que somos irmãos;
por isso, é necessário educar e educar-se
para não considerar o próximo como um inimigo nem um
adversário a eliminar.»

Papa Francisco¹

Parte I – A Pedagogia do Serviço, definição conceptual

No Programa da Disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica, editado em 2014, escreveu-se que «atendendo à natureza religiosa e ético-moral dos conteúdos e das Metas que estes concretizam, desde a etapa inicial de construção desta disciplina se tem considerado que a lecionação cumpre melhor os Objetivos propostos quando se apoia em **modelos de ensino centrados nos alunos**, já que, através destes, se pode agir para melhorar o desempenho escolar, desenvolver as competências sociais e a capacidade de agir em cooperação com o outro.»² Desde modo, sugeriu-se

(*) Casada e mãe de família. Docente na Faculdade de Teologia da Universidade Católica Portuguesa, em Lisboa. Diretora do Departamento de Catequese do Secretariado Nacional da Educação Cristã.

¹ Francisco, *Fraternidade, fundamento e caminho para a paz*, Mensagem para a Jornada Mundial da Paz (2014), 8.

² Cristina Sá Carvalho, Dimas Pedrinho, Elisa Urbano, Fernando Moita, Juan Ambrosio (2014) *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, pp. 157-158.

que a Metodologia e Lecionação do Programa seguisse, sempre que adequado, uma linha de pedagógica associada à cooperação e ao serviço.³

Neste sentido, o Programa lembra que «a *aprendizagem cooperativa* – a investigação realizada em grupo – favorece o comportamento cooperativo e reduz a tensão competitiva dos alunos, mesmo em ambientes interétnicos. A sinergia criada – estar ligado a alguém – gera mais motivação para aprender do que os ambientes competitivos e a motivação é mais intrínseca (desejo de saber). A cooperação também aumenta os sentimentos positivos em face do outro, reduzindo a alienação e o isolamento, construindo relações e providenciando perspetivas afirmativas de outras pessoas, já que influencia a tolerância e aceitação de alunos com necessidades especiais e promove as relações entre todos os alunos. Do mesmo modo, aumenta a autoestima, pois promove sentimentos de respeito e cuidado pelas outras pessoas. Favorece cumulativamente a capacidade de trabalhar, em conjunto e produtivamente, numa tarefa longa e complexa, oferecendo, pela interação entre os alunos, complexidade social e cognitiva, pelo que a aprendizagem é mais rica do que a conseguida através do trabalho individual. Todo o trabalho em equipa bem orientado promove as competências de relacionamento social e a melhor aceitação dos colegas com dificuldades de aprendizagem. Como os alunos aprendem uns com os outros, recebem também mais ajuda.»⁴

O Programa também chama a atenção dos docentes para o facto de:

«especificamente, a *discussão em sala de aula* favorece o desenvolvimento de competências de comunicação e processos de pensamento (lógica, análise e síntese), uma melhor compreensão de conceitos, o pensamento crítico e o envolvimento e compromisso com as conclusões, através do diálogo num ambiente que treina o respeito e a dignificação de todos.

Por seu lado, a aprendizagem através da *resolução de problemas* favorece o desenvolvimento de competências de pesquisa e de resolução de problemas, os comportamentos e competências sociais associados a papéis

³ Sobre o processo de construção do Programa de EMRC de 2014 e os seus necessários fundamentos, veja-se Cristina Sá Carvalho, «Pressupostos epistemológicos e pedagógicos do desenvolvimento curricular em Educação Moral e Religiosa Católica», *Pastoral Catequética*, n.º 31/32, 2015, pp. 27-59.

⁴ Um bom instrumento de trabalho para familiarizar os docentes com a aprendizagem cooperativa é G.M. Jacobs, M.A. Power, MA, W-I Loh, (2002) *Teacher sourcebook for cooperative learning: Practical techniques, basic principles, and frequently asked questions*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

de adulto e as competências de aprendizagem autónoma e independente. No âmbito da *resolução de problemas* podemos destacar a **educação pelo serviço**, que desenvolve um amplo conjunto de competências intelectuais, sociais e sociopolíticas ao envolver os alunos em atividades de voluntariado e serviço ao próximo. Trata-se de uma forma de educação experiencial que tem por objetivo enriquecer a aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista das referidas competências sociais, morais, ou outras, como da aplicação de determinados conteúdos curriculares, tanto de índole humanística como, até, científica.

A diferença crítica da *educação pelo serviço* é que esta coloca a ênfase tanto na aprendizagem que o aluno faz diretamente, como na aprendizagem do que significa responder às necessidades da comunidade que, de outra maneira, estariam omissas da vida da escola. E como os alunos trabalham com problemas reais, a aprendizagem torna-se mais relevante e, simultaneamente ensina, aprofunda e treina competências sociais, a capacidade analítica, a responsabilidade ética e cívica, a autoeficácia, providenciando, ainda, experiências que podem ser cruciais para a estruturação de uma identidade vocacional. Grande parte da sua riqueza advém da necessidade de os alunos participarem no desenvolvimento dos seus próprios objetivos de aprendizagem e se confrontarem com a vida real, num modo de encarar o ensino e a aprendizagem que desafia eficazmente as suas assunções e o pensamento crítico.»⁵

Partindo do princípio que é relevante ensinar e aprender bem, de forma sólida, clara e transformadora, os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, respeitando os seus objetivos mais gerais e mais específicos, este artigo pretende oferecer aos docentes das mais variadas disciplinas – aos docentes de Educação Moral e Religiosa Católica, em particular – e às escolas dos diversos níveis de ensino, alguns instrumentos de reflexão e de trabalho que possam motivá-los a ensaiar projetos de lecionação que usem a *Pedagogia do Serviço* como estrutura pedagógica. Nas escolas de todo o país já há muito que – pela bondade e pela criatividade dos seus professores, preocupados com o bem dos alunos – se ensaiam estratégias e projetos que se aproximam da *Pedagogia do Serviço* e, mais geralmente, da aplicação

⁵ Cristina Sá Carvalho et.al., Programa de Educação Moral e Religiosa Católica.

pontual ou mais extensiva, das pedagogias cooperativas. Apesar de todo este esforço, essas não são as escolhas dominantes na hora de planificar e, no entanto, o Mundo move-se e parece encaminhar-se para uma conflitualidade crescente, para a marginalização de milhões de pessoas, para a radicalização política e religiosa, para a indiferença com que se tratam as periferias, para a miséria deixada pelas guerras, os desastres «naturais» e a crise económica, para o aumento escandaloso das desigualdades no acesso aos bens de primeira necessidade, ao alojamento, ao emprego, à saúde, à comunicação, à cultura.

Mas a Escola pode sempre ser um local de Formação da Pessoa, de Construção do Futuro, de Criação lúcida da Esperança, de Experiência do Convívio e do Respeito, de Alegria na Partilha, de Aceitação das Diferenças, de Esforço na Descoberta, de Vida Democrática, de Dignidade.

Creemos que a *Pedagogia do Serviço*, ancorada no melhor da reflexão filosófica, política e científica sobre a escola, os alunos e os professores – encontrando eco nos esforços de democratização e participação societal e combinando harmoniosamente os princípios cognitivistas com as teorias humanistas do desenvolvimento da personalidade – tem muito a oferecer à Escola e à sociedade, e de um modo acessível aos professores, às famílias, às comunidades educativas e às comunidades envolventes.

1. A Pedagogia do Serviço, o que é?

«Quando nos encontramos diante de uma montanha e sentimos desejo de a subir, uns decidem-se a fazê-lo, vencendo dificuldades e superando obstáculos, metendo pés à escalada; outros desistem, vencidos diante do desafio da aventura, à espera de ver um dia diminuir a altura da montanha para que seja mais fácil a subida.»

Papa João Paulo II

A partir desta citação de João Paulo II, o Papa que amava a montanha e os seus desafios, escreveu D. António Francisco dos Santos, tendo em mente a escola e a educação:

«A educação é um tempo onde aprendemos a subir montanhas e lugar de onde partimos a escalar alturas. Educar não significa diminuir a altura nem evitar as dificuldades de escalar o alto das montanhas para de lá

desvendar horizontes maiores. Educar implica ensinar e aprender a subir pelos próprios pés. [...] e os que querem subir os degraus da vida e escalar as montanhas do futuro sabem quanto isso custa e quanto isso vale. O sabor das vitórias alcançadas vem sempre depois das dificuldades vencidas e dos obstáculos ultrapassados. A vida não cresce sem esforço. Os valores não se cultivam sem trabalho, mérito não se conquista sem persistência.»⁶

Embora a *Pedagogia do Serviço (P do S)* seja, à primeira vista, uma montanha difícil de escalar, nas escolas já fazemos muitas *atividades* que se aproximam deste poderoso instrumento pedagógico que age, também, para transformar e enriquecer a comunidade educativa: voluntariado na comunidade ou dentro da escola, transmissão de conhecimentos, de valores e o treino de competências associadas ao exercício da cidadania e ao desenvolvimento moral e religioso. Também se provocam *experiências* que motivam para a aprendizagem e a aprendizagem de valores, como os acampamentos, as visitas de estudo, as experiências artísticas que chegam aos públicos ou a defesa de um ponto de vista.

1.1. Os desafios

E foi a partir de um conjunto alargado de inquietações dos educadores e dos responsáveis pela educação, preocupados com a necessidade de se favorecer um *desenvolvimento integral dos alunos* e em dotar a escola e a sociedade de *melhores condições de convivência*, que teve início o trabalho pedagógico que hoje conhecemos como Aprendizagem do Serviço ou, como a designaremos, de *Pedagogia do Serviço*. Outros atores sociais, que pautam a sua intervenção nas sociedades por metas de bem-estar e desenvolvimento a longo prazo, também colaboraram com as escolas a este nível, procurando ativamente ajudá-las a reforçar e a desenvolver o que se conhece como o Capital Humano⁷ das sociedades. Assim, muitos professores foram levando

⁶ D. António Francisco dos Santos, «A hora da EMRC... na Missão Jubilar», Nota Pastoral, Aveiro, 24 de junho de 2012.

⁷ «Capital humano» designa a coleção de recursos – todo o conhecimento, talento, competência, habilidade, experiência, inteligência, criatividade, inovação, treino, julgamento e sabedoria – que os indivíduos de uma dada população possuem, individual e coletivamente. Estes recursos constituem a capacidade total de um povo em termos de produção da riqueza que pode ser orientada para as metas partilhadas por uma nação, estado ou região. De um modo muito mais limitado, «Capital humano» é o conceito que tem vindo a exprimir o conjunto de conhecimentos, hábitos, atributos sociais

a cabo, com as suas turmas, projetos de diversa natureza mas que tinham em comum o procurarem educar no sentido do bem comum e da maturidade das sociedades democráticas, permitindo que a *Pedagogia do Serviço* se fosse desenvolvendo conceptualmente e ganhando melhor acolhimento nas escolas. Das inovadoras, embora dispersas, motivações iniciais podemos destacar:

- A educação para a cidadania;
- O cuidado com alunos em situação de risco ou com necessidades educativas especiais;
- A educação religiosa e os seus valores;
- A pedagogia pela experiência;
- A integração de alunos vindos de outras culturas;
- O desenvolvimento comunitário;
- As preocupações com a educação para o desenvolvimento e a sustentabilidade;
- A educação moral e em valores;
- A educação para a paz;
- A educação para o desenvolvimento e a solidariedade;
- O contributo do trabalho intelectual e prático para o desenvolvimento das competências transversais aos currículos;
- A educação para a cidadania global e a luta contra as assimetrias que a globalização provoca;
- A educação vocacional.

Começamos este percurso de reflexão motivados pelas questões que o desenvolvimento moral coloca à educação da pessoa e com o objetivo de refletir sobre a educação moral e sobre a educação religiosa a partir de um quadro de referência que faça sentido para a escola. Mas, mesmo que um

e personalidade da pessoa humana, incluindo a criatividade, encorpados na competência para desenvolver as tarefas laborais que lhe permitem produzir valor económico, mas às quais se pode adicionar o valor da sua capacidade para educar e orientar as gerações mais jovens, aquilo que Erikson definiu como a tarefa da idade adulta, a *generatividade*, destinada a suportar as tarefas de sobrevivência, desenvolvimento e inovação das sociedades.

docente se sinta longe deste tipo de preocupações, não há que esquecer os grandes desafios da educação para o século XXI e que R. Arends⁸ sintetiza tão bem:

- Educar para uma sociedade multicultural;
- Ensinar para a construção do significado;
- Ensinar a aprendizagem ativa;
- Ensino e responsabilidade;
- Ensino e escolha;
- Ensinar de acordo com as novas perspectivas sobre aptidões;
- Ensino e tecnologia.

«Os cidadãos que compõem uma sociedade diversificada e complexa como a nossa esperam que as suas escolas alcancem muitos objetivos diferentes. [...] ensinar competências académicas básicas, aumentar a autoestima dos alunos, preparar os alunos para a universidade, promover a compreensão global, preparar os alunos para o mundo do trabalho, transmitir a herança cultural. Os vários objetivos da educação podem tornar-se avassaladores, a menos que os professores consigam concentrar-se nas finalidades do ensino. [...] a principal finalidade do ensino é *ajudar os alunos a tornarem-se independentes e autorregulados*. Esta finalidade não nega os restantes objetivos da educação, funcionando antes como uma finalidade abrangente, debaixo da qual todos os outros objetivos e atividades académicas podem ser colocados. Esta finalidade principal deriva de duas premissas subjacentes. A primeira, é a perspectiva contemporânea de que o conhecimento não é completamente fixo e transmissível, mas é algo que todos os indivíduos, alunos e adultos, devem construir ativamente através de experiências sociais e pessoais. A segunda é a ideia de que a coisa mais importante que todos os alunos devem aprender é como aprender.»⁹

⁸ Richard I. Arends (2008) *Aprender a Ensinar*, Madrid, McGraw-Hill, 7ª edição, p. 8.

⁹ Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, Madrid, p. 17.

1.2. Aprender fazendo

Numa linha de pensamento pedagógico que já antecipava as preocupações sintetizadas por Arends, o termo «Aprendizagem do Serviço» surgiu em 1967, com Robert Sigmon e William Ramsey, membros do Regional Board of Education, nos Estados Unidos da América, e até hoje desenvolveu-se sobretudo a partir das abordagens em princípios de boa prática na educação e de ligação com o Ensino Superior, incluindo as necessidades de preparar os alunos para a vida ativa («aprender a fazer» e «aprender a ser» no contexto de uma atividade profissional).¹⁰

A novidade da *Pedagogia do Serviço* que, como outros esforços desencadeados pelas escolas e pelas comunidades, procura responder aos problemas aqui enunciados, reside em **vincular estreitamente o trabalho voluntário na comunidade com a aprendizagem escolar**. Trata-se, pois, de uma conceção educativa de matriz integral – o todo da pessoa e toda a pessoa – que associa a aquisição de conhecimentos e de competências com a sua aplicação prática na melhor realização de um serviço útil e transformador da comunidade.

Sob uma grande variedade de rótulos, incluindo «aprendizagem baseada na comunidade» e «aprendizagem teórico-prática», a aprendizagem pelo serviço pode ser apropriadamente designada como *Pedagogia do Serviço* porque se trata de uma *técnica pedagógica* solidamente ancorada **numa filosofia educativa**, que não só influencia a **forma como os alunos aprendem** mas também **a forma como os professores ensinam** e **a forma como as escolas perseguem os seus objetivos e metas**. Além disso, tal como todas as pedagogias, parte de uma visão ideal da sociedade e atua para transformar, de modo educativamente operacionalizável, a sociedade presente numa sociedade melhor. Para isso, pretende combinar o serviço à comunidade com os objetivos académicos dos vários níveis de ensino.

¹⁰ T.K. Stanton (1991) Liberal arts, experiential learning and public service: Necessary ingredients for socially responsible undergraduate education, *Journal of Cooperative Education*, 27(2), 55-68.

Esta pedagogia concretiza-se num Modelo de Ensino que utiliza a componente «comunidade envolvente»¹¹ como o recurso preferencial para facultar aos alunos os meios necessários para ganharem maior compreensão dos conteúdos das disciplinas e cursos e para obterem, através da experiência, uma compreensão mais profunda do que é a vida cívica e a participação na vida comum, através de uma reflexão estruturada.

O primeiro princípio pedagógico da *Pedagogia do Serviço* é que «**os alunos aprendem melhor fazendo**». Assim, como estratégia de ensino ou Modelo, baseia-se na teoria da aprendizagem pela experiência. Também está formada pelos princípios pedagógicos que destacam a necessidade de encorajar os alunos a tomar a responsabilidade pela sua própria aprendizagem na linha da promoção de aprendentes autónomos e autorregulados preparados para a aprendizagem ao longo da vida que supõem as sociedades do conhecimento pelo que se socorre de, e aprofunda, as metodologias dos Modelos de ensino cooperativos. Assume também que as escolas têm responsabilidades diretas e complexas na preparação dos alunos para vidas de cidadania ativa.

Trata-se, pois, de uma experiência educacional baseada na experiência em que os alunos participam numa atividade organizada de serviço que vai ao encontro das necessidades da comunidade e que integra a atividade de serviço de modo que se ganhem: melhor compreensão dos conteúdos curriculares, um mais profundo apreço pelas disciplinas, favorecendo um sentido dos valores pessoais e sociais e da a responsabilidade cívica. Num país em que um número considerável de adolescentes abandona a escola sem concluir o seu percurso de formação e em que uma elevada percentagem de jovens não estuda nem trabalha, não se deve negligenciar a possibilidade – quantas vezes refém da querela político-ideológica – de estimular o uso de modelos de ensino e de perspetivas pedagógicas que facultem melhor a construção da cidadania, da responsabilidade individual e do interesse pela sua própria educação.

¹¹ Estamos a referir-nos à comunidade envolvente da escola, extramuros, para os alunos mais velhos, e à comunidade-escola, o conjunto dos vários grupos que a habitam e à relação que estabelecem entre si na partilha de espaços e de atividades, para os alunos mais novos. É sabido que a escola – micro-sociedade ou comunidade de grupos – tem um papel determinante na socialização das crianças pequenas e na forma como estas vão aprendendo sobre a diversidade interpessoal e a diferenciação das lideranças que os educadores, no Jardim de Infância, e os professores titulares, no 1º ciclo, vão propondo aos seus grupos.

2. Os Fundamentos Teóricos da Pedagogia do Serviço

«As ideias teóricas devem sempre encontrar aplicações importantes dentro do currículo do aluno. Esta não é uma doutrina fácil de aplicar, mas uma muito difícil. Contém em si o problema de manter vivo o conhecimento, de impedir que ele se torne inerte, que é o problema central de toda a educação.»

Alfred North Whitehead¹²

2.1. Uma perspectiva de escola e de educação subjacente à *P do S*

Em Portugal, nas duas últimas décadas, gastámos muito do nosso tempo escolar, político e pessoal a dirimir vantagens oposicionistas entre o ensino por competências, o ensino por metas e, agora, cheios de imaginação e eficácia educativa, por aprendizagens essenciais. Mas o problema de fundo persiste, é antigo e complexo, apesar de Whitehead nos ter dele oferecido a fórmula ideal, faz já quase um século. É já neste quadro – de luta contra o conhecimento inerte, aquele que serve apenas a mecânica avaliativa da escola, que se acumula desordenadamente nas mentes juvenis exclusivamente para ser derramado nas suas mais reprodutivas tarefas – que se ergue o debate que dará corpo e coluna vertebral à *Pedagogia do Serviço*.

Uma leitura transversal aos guias de formação de professores em didática geral e aos manuais de psicologia educacional, sobretudo de autores anglos-saxónicos, mostra uma referência permanente à *Pedagogia do Serviço*, revelando uma prática abrangente e constante, acompanhada pela investigação em muitos institutos que se dedicam ao estudo empírico da educação e do ensino. A busca digital mostra igualmente um amplo conjunto de portais, editoras e associações de professores dedicados à divulgação de técnicas e experiências neste modelo de ensinar e de aprender. No entanto, a sua discussão teórica em busca de fundamentos parece ter despertado menor entusiasmo, tal como refere Sheffield, numa obra destinada a suprir essa lacuna.¹³

¹² Alfred North Whitehead (1929) *The Aims of Education and Other Essays*, New York, The Free Press.

¹³ Eric C. Sheffield (2011) *Strong Community Service Learning. Philosophical Perspectives*, New York, Peter Lang.

Mas, é comumente aceite que a raiz filosófica da *Pedagogia do Serviço* se encontra em John Dewey (20 outubro 1859 - 1 junho 1952), filósofo e psicólogo que, tal como William James, antecipou as ideias de Piaget sobre uma perspetiva ecológica da educação, a criança construtora de conhecimento e a escola aberta onde tudo isso iria acontecer, mostrando que o ensino e a aprendizagem interagem entre si e influenciam o curso do desenvolvimento da pessoa, tal como apresentado e exposto naquelas que são as suas mais influentes obras. Dewey, que se preocupava com as relações teóricas e práticas entre a política (*politics*) e a educação (*educational policies*), defendeu o *Service Learning* não só como um tipo de educação mas também como uma filosofia da educação.¹⁴ O seu ideal político mais interessante foi o de considerar que cada criança merecia uma educação competente, algo que hoje, pelo menos em teoria, damos como uma dado adquirido, mas que debateu e estudou persistentemente numa época em que só os filhos dos educados auferiam a oportunidade de se educar.

2.1.1. Um ensino experiencial

Na linha das preocupações com o conhecimento inerte, Dewey propõe o **conhecimento experiencial**, advogando, logo de início, que apesar do valor da experiência, para ser educativa, esta tem de corresponder a alguns critérios:

«A crença de que toda educação genuína acontece por meio da experiência não significa que todas as experiências sejam genuinamente ou igualmente educativas. Experiência e educação não podem ser diretamente equiparadas uma à outra. Pois algumas experiências são subeducativas. Qualquer experiência é sub-educativa quando tenha o efeito de reter ou distorcer o crescimento de outras experiências. Uma experiência pode ser tal que produza insensibilidade; pode produzir falta de sensibilidade e de responsividade. Então as possibilidades de ter uma experiência mais rica no futuro são restringidas».¹⁵

¹⁴ D.E. Giles Jr., J. Eyler, «The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning» (1994). *Michigan Journal of Community Service Learning*, Fall 1994, Vol. 1, No. 1, pp. 77-85.

¹⁵ John Dewey (1938) *Experience and education*, New York, Collier Books, p. 25.

Para Dewey, o conceito de aprendizagem equivale ao conceito de «aprendizagem situacional», pois a aprendizagem resulta sempre da transação entre o indivíduo (aprendente) e o meio¹⁶; não acontece nunca no vazio. Dewey propõe, então, dois princípios que estão no centro da sua Filosofia da Experiência: O Princípio da Continuidade e o Princípio da Interação.

Por **Princípio da Continuidade** entendemos que toda a experiência ocorre num chamado continuum (*the experiential continuum*). Isto é, as experiências são construídas sobre outras experiências prévias e necessitam ser direcionadas para fins de crescimento e de desenvolvimento. A este nível, o papel do professor é o de moldar e o de direcionar as experiências que servem este *continuum*. Trata-se de uma dimensão temporal ou linear da experiência e a aprendizagem deriva da continuidade das experiências.

Como **Princípio da Interação**, Dewey define a dimensão lateral da experiência, em que os aspetos internos e os aspetos objetivos da experiência interagem para formar uma situação.¹⁷ «Estes dois princípios interagem e unem-se para formar “os aspetos longitudinais e laterais da experiência”», escreveu.¹⁸

Uma implicação desses princípios é que o conhecimento, para ser utilizável através do *recall* (recuperação, recordação) e da aplicação, deve ser adquirido em situação. Caso contrário, é segregado da experiência e é esquecido ou não está disponível para transferência para novas experiências. Isso significa que a *aquisição*, bem como a *aplicação do conhecimento*, dependem do **contexto**, sendo um elemento-chave a «**interação com a situação**».

2.1.2. Para a aquisição do Pensamento Reflexivo

Em Dewey, cujo argumento aponta para a necessidade de se promover um equilíbrio entre a aprendizagem experiencial e o exame cuidadoso e racional das coisas e das ideias, consegue-se, ao aprender fazendo, pela educação, uma maior competência para a vida.

¹⁶ D. E. Giles, Jr. (1991). «Dewey's theory of experience: Implications for service-learning», *Journal of Cooperative Education*, 27(2), 87-90.

¹⁷ John Dewey, *Experience and education*, p. 42.

¹⁸ John Dewey, *Experience and education*, p. 44.

No pensamento de Dewey, a aprendizagem experiencial visa a aquisição/ /desenvolvimento do **Pensamento Reflexivo**, que define como «ativo, persistente e cuidadosa consideração de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz dos fundamentos que o suportam e as outras conclusões a que tende». ¹⁹ O uso do **inquérito**, como método científico, envolvendo a **problematização da experiência** ou a **criação de uma incerteza da crença** ou **do que é conhecido** «that perplexes and challenges the mind», permitindo a aquisição e o domínio crescente da capacidade de refletir. ²⁰ Uma vez que a experiência foi problematizada, o processo de indagação pode ocorrer.

Dewey percebeu o papel do professor como aquele que age «para fornecer **os materiais** e as **condições** pelas quais a *curiosidade orgânica* será direcionada para **investigações** que tenham um objetivo e que produzam resultados no sentido de *umentar o conhecimento* e pelo qual a *curiosidade social* será convertida em capacidade para descobrir coisas conhecidas pelos outros, e a capacidade de fazer perguntas tanto sobre livros quanto sobre pessoas.» ²¹

Dewey defendeu que não há um movimento linear do concreto para o abstrato nem, tão pouco, uma preferência do abstrato sobre o concreto. Argumenta, antes, que **as realidades da vida exigem uma mistura dos dois**, dependendo das circunstâncias, e que o fim da educação é «to secure a working balance» – assegurar um equilíbrio ativo – entre ambos, pois ambos os tipos de pensamento são necessários para os «projetos serem verdadeiramente educativos». ²²

As Fases do Pensamento Reflexivo serão: ²³

1. **Sugestões** – esta é a inibição da tendência para agir, para seguir qualquer das questões que possa surgir da situação, *parando para considerar mais de um curso de ação.*

¹⁹ John Dewey (1933) *How we think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in Educative Process*, Boston, MA, Heath, p. 40.

²⁰ «que perplexa e desafia a mente»: John Dewey, *How we think*, p. 13.

²¹ John Dewey, (1933) *How we think: A Restatement of the Relation to Reflective Thinking in Educative Process*, p. 9.

²² John Dewey, *How we think*, p. 228.

²³ John Dewey, *How we think*, pp. 107-115.

2. **Intelectualização** – a *definição de um problema* e o *levantamento de questões sobre a natureza do problema* e sobre as suas *possíveis soluções*.
3. **A hipótese** – o *desenvolvimento da ideia orientadora (guiding idea)* baseada na *observação* e no *conhecimento prévio*.
4. **Raciocínio** – o *desenvolvimento da hipótese* pela aplicação do conhecimento e pelo desenvolvimento de ligações na sequência de ideias.
5. **Testar a hipótese em ação** – a *verificação*, através de observação adicional ou experimentação, na qual o problema é resolvido ou um novo problema é apresentado.

A característica de um projeto verdadeiramente educativo seria, então, uma sequência de *quatro fases*, que não é fixa, pois algumas das fases podem ser omitidas ou expandidas, mas que são necessárias para a qualidade educativa de um projeto:

1. Gerar *interesse*;
2. Revelar *valor intrínseco*;
3. Apresentar problemas que despertem uma *nova curiosidade* e criem uma busca por informações;
4. Abranger um período de *tempo* considerável e ser capaz de promover o desenvolvimento ao longo do tempo.

E numa perspectiva de continuidade e de interação,: a aplicação destes critérios envolve ligar os princípios de continuidade e de interação, o processo de problematização e de investigação, e as fases do pensamento reflexivo.

2.1.3. O Pensamento Reflexivo serve uma Sociedade Democrática: o ideal educativo democrático de criar relações fortes e livres

Sob o título «Os Valores do Pensamento», Dewey escreveu o elogio do pensamento reflexivo:

«O pensamento permite o único método para escapar à ação puramente impulsiva ou puramente rotineira. Um ser sem capacidade para pensar é movido apenas pelos instintos e pelos apetites [...] como se fosse

empurrado por detrás. É o que entendemos pela natureza cega das ações brutas. O agente não vê ou antevê o fim pelo qual atua, nem os resultados produzidos pelo seu modo de se comportar de um modo ou de outro. [...] Um ser pensante pode, adequadamente, *atuar na base do que está ausente e do futuro*. [...] Pelo pensamento o homem também desenvolve e organiza signos artificiais que o lembrem antecipadamente das consequências, e de modos delas se defender ou de as evitar. [...] Finalmente, o pensamento confere aos acontecimentos físicos e aos objetos um estatuto e valor muito diferentes daquele que possuem como um ser sem reflexão.»²⁴

Dewey referia-se à capacidade de extrair inferências e de julgar evidências a partir de conjuntos de dados observados e assim compreender a globalidade dos processos. Esta preocupação de **dotar as pessoas da capacidade de aceder à realidade de um modo ordenado e lógico** – de pensar – seria mais tarde remetido por Dewey para uma finalidade mais extensa, a vida nas sociedades democráticas. Para Dewey, a «Democracia» era muito mais do que um procedimento político, pois tratava-se de um modo de vida baseado na associação entre indivíduos e estruturas sociais, pois democracia – existencial, diríamos – contém uma larga dose de indivíduos, instituições, e interações comunitárias.

Como vimos, a base epistemológica em que Dewey fundamentou a sua educação em defesa da capacidade de pensar é o ensino experiencial. Mas para Dewey a educação é vista como um processo essencialmente social e o autor criticava abertamente o facto de frequentemente se ignorar a componente social da aprendizagem:

«Existe o perigo permanente de o material da instrução formal ser meramente a matéria de ensino nas escolas, isolado dos assuntos relacionados com a experiência de vida. Nesta perspetiva, podem perder-se os permanentes interesses sociais. Nas escolas é dada ênfase aos interesses que não foram transferidos para a estrutura da vida social, mas que se mantêm, em grande parte, matérias de informação técnica expressas em símbolo. Chegamos, assim, à noção ordinária de educação: a noção que ignora a sua necessidade social

²⁴ John Dewey, *How we Think*, p. 14-17.

e a sua identidade com toda a associação humana que afeta a vida consciente, e que a identifica com a transmissão de informações sobre matérias distantes e com a transmissão da aprendizagem através de signos verbais, a aquisição da alfabetização.»²⁵

A razão mais ampla da preocupação de Dewey consiste na observação, cheia de pertinência, que **o meio social**, tal como é construído na experiência proporcionada aos sujeitos, dita a aprendizagem de umas **disposições de sociabilidade** em detrimento de outras, forjando **hábitos e crenças**, ou seja, uma visão de como a pessoa poderá ter sucesso na sua ação com os outros, uma perceção da forma como obterá a sua aprovação e, ainda, uma dada disposição para a ação.²⁶ De resto, a sua conceção de *situação* é inseparável da *interação*:

«Uma experiência é sempre o que é por causa da transação que tem lugar entre um indivíduo e o que, naquele momento, constitui o seu meio, quer o último consista em pessoas com quem ele está a falar sobre um tópico, ou um acontecimento, ou o tema que está a ser falado, sendo este também parte da situação.»²⁷

Finalmente, a *capacidade de pensar reflexivamente*, através do *trabalho experimental sobre problemas reais*, e adquirida em *contextos sociais*, ocorre, para Dewey, num **continuum desenvolvimental** pois o que se aprende hoje molda a forma como nos vamos aperceber das realidades mais tarde e de como vamos atuar perante estas.

Em Dewey, a educação é tão relevante para uma sociedade que, argumentaria, *uma filosofia da sociedade só poderia ser corretamente entendida como uma teoria geral da educação*.²⁸ Descreveu a democracia como um ideal social que é caracterizado por uma «variedade de pontos partilhados de um interesse comum e pela elevada confiança no reconhecimento de interesses mútuos como fator de controlo social», que mudam os hábitos sociais para «um contínuo reajustamento através do encontro em novas

²⁵ John Dewey (2007) *Democracia e Educação*, Lisboa, Didática Editora, [1930], p. 26.

²⁶ Cf. John Dewey, *Democracia e Educação*, p. 11.

²⁷ John Dewey, *Experience in Education*, p. 42.

²⁸ John Dewey, *Democracia e Educação*, p. 279.

situações produzidas por variadas inter-relações».²⁹ A escola pode – ou não – trabalhar para a promoção da interação individual e social, para a construção comum de um sentido de comunidade, para a libertação da sociedade: há sempre um *currículo oculto* na escola, na medida em que esta, mesmo sem uma intenção formalizada, infunde uma visão moral da vida e da pessoa através da atmosfera moral do quotidiano escolar. E como as sociedades democráticas repudiam o princípio externo da autoridade, devem encontrar um substituto desta na disposição e no interesse, que apenas podem ser criados pela educação³⁰.

«Uma vez que a educação é um processo social e que existem muitos tipos de sociedades, um critério para a crítica e para a construção educativa implica um determinado ideal social. Os dois critérios escolhidos para medir o valor de uma forma de vida social são a extensão na qual os interesses de um grupo são partilhados por todos os seus membros e a plenitude e liberdade com que este interage com outros grupos. Por outras palavras, uma sociedade indesejável é aquela que internamente e externamente cria barreiras à livre interação e comunicação de experiências. Uma sociedade é democrática quando propicia uma participação de todos os seus membros, em igualdade de circunstâncias, e quando assegura uma readaptação flexível das suas instituições através da interação das diferentes formas de vida associativa. Tal sociedade deve ministrar um tipo de educação que proporcione aos indivíduos um **interesse pessoal** nas relações e no controlo social e **hábitos de espírito** que permitam mudanças sociais sem que se introduzam a desordens.»³¹

2.2. Porque é que a Pedagogia do Serviço é uma...pedagogia?!

Tendo compreendido os fundamentos filosóficos da *Pedagogia do Serviço* e sabendo que, em quase toda a literatura, é designada como Aprendizagem-Serviço ou Aprendizagem pelo Serviço, podemos interrogar-nos sobre se uma «aprendizagem do serviço» como a descrevemos aqui, pode ser considerada, ou não, uma *Pedagogia do Serviço*. Partimos da seguinte definição:

²⁹ John Dewey, *Democracia e Educação*, pp. 88-89.

³⁰ John Dewey, o «democratic ideal», no capítulo seis de *Democracia e Educação*, pp. 88-89.

³¹ John Dewey, *Democracia e Educação*, sumário do capítulo seis, *A Concepção democrática em Educação*, p. 97.

«A aprendizagem do serviço é uma experiência educacional baseada em cursos na qual os alunos participam de uma atividade de serviços organizada que atende às necessidades identificadas da comunidade e integra a atividade de serviços de forma a obter melhor compreensão do conteúdo do curso, uma apreciação mais ampla da disciplina e um senso aprimorado de valores pessoais e responsabilidade cívica.»³²

Podemos definir «Pedagogia» como o estudo de *métodos e/ou modelos de ensino*, incluindo os *objetivos da educação* e as *formas* como esses objetivos podem ser *alcançados*. O campo depende muito da psicologia educacional, que abrange teorias científicas de *aprendizagem* e, em certa medida, sobre a *filosofia da educação*, que considera os *objetivos* e o *valor da educação a partir de uma perspectiva filosófica*. No ato de ensinar, há duas partes interessadas (*o professor e o aluno*) que trabalham juntas em algum *programa* (o assunto), trabalho esse que é projetado para *modificar a experiência e a compreensão dos alunos* de alguma forma. A pedagogia também se ocupa de compreender e de projetar esse trabalho, quase sempre para o aprofundar e para o potenciar ao serviço de um qualquer ideal.

Por outro lado, um *modelo pedagógico* é mais do que uma estratégia, ou conjunto de estratégias, ou do que um método específico, pois, ao pretender auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências, oferece *um plano geral* ou um *padrão de trabalho* que se sustenta numa determinada base filosófica subjacente – uma ideia de pessoa, de escola, de ensino, de aprendizagem, de sociedade, ... – e num conjunto de prescrições docentes – para o adulto profissional presente nesta interação – destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados, e tal como referia Arends, para que se tornem aprendentes autónomos e autorregulados:

«Modelos de ensino são realmente modelos de *aprendizagem*. Quando ajudamos os alunos a adquirir informação, ideias, competências, valores, modos de pensar, e meios de se expressarem, também os estamos a ensinar como aprender. *De facto, o produto de longo-prazo mais importante da instrução deve ser a crescente capacidade dos alunos*

³² Adaptado de R. Bringle, J. Hatcher & R. MacIntosh, *Analyzing Morton's Typology of Service Paradigms and Integrity*. Michigan Journal of Community Service Learning. In press. [cf. Bringle & Hatcher, A Service-Learning Curriculum for Faculty. *The Michigan Journal of Community Service-Learning*, Fall 1995, II pp. 112-122.]

aprenderem mais fácil e eficazmente no futuro, tanto pelo conhecimento como pela competência adquiridos e porque dominam melhor os processos de aprendizagem.

O modo como o ensino é conduzido tem um largo impacto nas habilidades dos estudantes se educarem a si mesmos. Os professores bem sucedidos não são simplesmente carismáticos e persuasivos comunicadores. Mais do que isso, eles ligam os alunos a robustas tarefas cognitivas e sociais e ensinam aos alunos os modos de as usar produtivamente. [...]

O mesmo princípio se aplica às escolas. As ótimas escolas ensinam os alunos a aprender. Mais, ensinar torna-se mais efetivo quando os alunos progredem nessas escolas porque, de ano para ano, os alunos foram ensinados a ser aprendentes mais fortes. Nós medimos os efeitos dos vários modelos de ensino não só pelo modo como atingem os objetivos específicos para os quais se direcionam (por exemplo, autoestima, competências sociais, informação, ideias, criatividade) mas pela forma como aumentam a habilidade de aprender, que é a sua meta fundamental.»³³

Quando falamos, pois, de *Pedagogia do Serviço*, não se trata de mais uma estratégia de ensino ativo, embora promova a aprendizagem ativa, mas de uma pedagogia e de um modelo de ensino-aprendizagem em que as **componentes do serviço** e as **componentes da aprendizagem curricular** se **complementam mutuamente**. Nenhuma delas deve ser favorecida ou mitigada. As *componentes dos conteúdos* devem continuar a ser tão rigorosamente implementadas como todas as demais componentes que vão ser trabalhadas com recurso a outros modelos de ensino ou, melhor dito, a uma outra combinação de modelos. Com a *Pedagogia do Serviço*, a *aprendizagem de conteúdos* e o *serviço* devem ser levados a cabo com o mesmo rigor com que se estudam as várias matérias: tal empreendimento supõe o recurso orquestrado a um conjunto de modelos que, com a prática, assegurarão que os professores aprenderão a diminuir a distância pedagógica entre uma e outra experiência.

Por outro lado, o *serviço* advém, e é garantido, através de parcerias colaborativas com a comunidade. As comunidades são tão críticas para a boa preparação dos alunos que a escola e os professores devem investir na

³³ Bruce Joyce, Marsha Weil (2000) *Models of Teaching*, Boston, Ally and Bacon, pp. 6-7.

relação ativa com os parceiros dessa comunidade e preparar os alunos para, como uma competência de pré-requisito ao Modelo, aprofundar e potenciar a aprendizagem feita na relação com estes parceiros.

Posto isto, poderemos assim, designar como *Pedagogia do Serviço* o Modelo Educativo que:

- Parte de uma perspectiva da Educação como *experiência, compromisso* com a sociedade e *reflexão*;
- Integra intencionalmente a *aprendizagem académica* com o *serviço comunitário* relevante, recorrendo a um conjunto de modelos de ensino, tendencialmente *cooperativos*;
- A *colaboração recíproca* entre a escola e os parceiros da comunidade é tida como uma vantagem global para toda a comunidade educativa e perspectiva-se num sentido de *mutualidade*;
- O *tipo de colaboração* previsto diferencia-se das atividades sociocaritativas ou filantrópicas pois visa o *empoderamento* de todas as partes envolvidas, dotando-as de ferramentas que lhes permitam aprender mais e, a partir daí, orientar de forma mais esclarecida e autónoma as suas vidas;
- A *meta de Aprendizagem* consiste em *aprofundar a aprendizagem* curricular sem nunca comprometer o rigor académico;
- A *meta de Serviço* consiste em *resolver um problema significativo* detetado na comunidade;
- Incluiu, como uma dimensão essencial e inovadora, *tempo estruturado para a reflexão crítica* e para a *celebração*, procurando ajudar os alunos a compreender o *valor social da aprendizagem*, através da sua *partilha*.

Uma equipa de investigadores que, em Barcelona, se dedica ao estudo da *Pedagogia do Serviço*³⁴, aponta no sentido de, com a *P do S*, se atingem **as seguintes metas com os alunos**:

1. Aprender novos conhecimentos;
2. Produzir desenvolvimento pessoal;

³⁴ Cf. J. M. Puig, R. Batle, C. Bosch, L. Palos (2007) *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, Barcelona, Octaedro, p.17.

3. Participar ativamente na sua educação;
4. Aprender a organizar cuidadosamente as intervenções;
5. Ter presentes as necessidades reais da comunidade;
6. Favorecer a coordenação da escola com outras forças da comunidade;
7. Gerar responsabilidade cívica;
8. Promover a interação da aprendizagem escolar formal com a aprendizagem informal veiculada por organizações da comunidade;
9. Favorecer a reflexão sistemática sobre a experiência.

Esta equipa propõe uma análise dos fundamentos da *Pedagogia do Serviço* a partir de um conjunto de perspetivas que são relevantes no universo da reflexão sobre a educação:

a) A P do S como Programa:

Como meio para o desenvolvimento de competências, um bom programa de *P do S* permite que os alunos realizem *tarefas importantes e de responsabilidade* nas suas comunidades e escolas, assumindo *papéis significativos e desafiadores* num grande número de enquadramentos.

b) A P do S como Filosofia:

A *P do S* constitui-se como uma *filosofia da educação* enquanto traduz uma maneira específica de entender o *crescimento humano*, a criação de *laços sociais* entre as pessoas e um caminho para construir *comunidades humanas mais justas e integrativas*, devendo passar «da caridade à justiça, do serviço à satisfação das necessidades da comunidade e do êxito individual à formação pessoal e coletiva»³⁵. Neste sentido, pretende desenvolver o pensamento crítico e reflexivo, assim como a sensibilidade para com as necessidades das comunidades, a responsabilidade cívica e o compromisso com essa comunidade.

³⁵ J. M. Puig et. al., *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, p.18.

c) A P do S como Pedagogia:

Pedagogicamente falando, a *P do S* é um modelo de ensino-aprendizagem que, baseada na *experiência real*, põe intencional e programadamente os alunos *em contacto* e *em ação* com necessidades pessoais e da comunidade, promovendo a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento. A *reflexão* e as *relações de reciprocidade* fazem parte essencial deste modelo.

A sua *programação* faz-se num ciclo de coordenação sucessiva entre *ação* e *reflexão*. Através deste, os alunos aplicam o que *aprenderam* aos problemas detetados e, simultaneamente, *vão refletindo* sobre a sua experiência de *perseguir objetivos reais* para a comunidade, aumentar a sua *compreensão* dos conteúdos escolares e das problemáticas da vida real nos contextos que os rodeiam e favorecer o *desenvolvimento das suas competências*. «Isto é, desenvolvem de maneira conexas as múltiplas dimensões humanas – intelectuais, afetivas e práticas – e cultivam a responsabilidade cívica e social.»³⁶

É importante sublinhar a dimensão da *reciprocidade*, pois esta está, habitualmente, arredada da vida da escola, quase sempre fechada sobre si mesma. A reciprocidade que se gera a partir do serviço à comunidade faz com que os alunos tanto aprendam a dar como a receber, pois ambas as partes participam de um sistema de troca. Também é relevante ter em conta que, como MODELO pedagógico, a *P do S* mostra aos alunos o *valor social e pessoal da aprendizagem* escolar já que, com esta, aprendem a solucionar os problemas das comunidades e a desenvolver a sua própria personalidade, adicionando mérito e significado à vida na escola.³⁷ Aos poucos, os seus olhos aprendem a detetar as necessidades, a reconhecer oportunidades de mudança, e o seu pensamento organiza-se para procurar soluções e planear as intervenções necessárias.

³⁶ J. M. Puig et. al., *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, p. 19.

³⁷ É importante ter em consideração que, embora aqui façamos referência à aprendizagem escolar, a *P do S* aplica-se igualmente bem e com os mesmos excelentes resultados a ambientes de aprendizagem informal.

Resumindo:

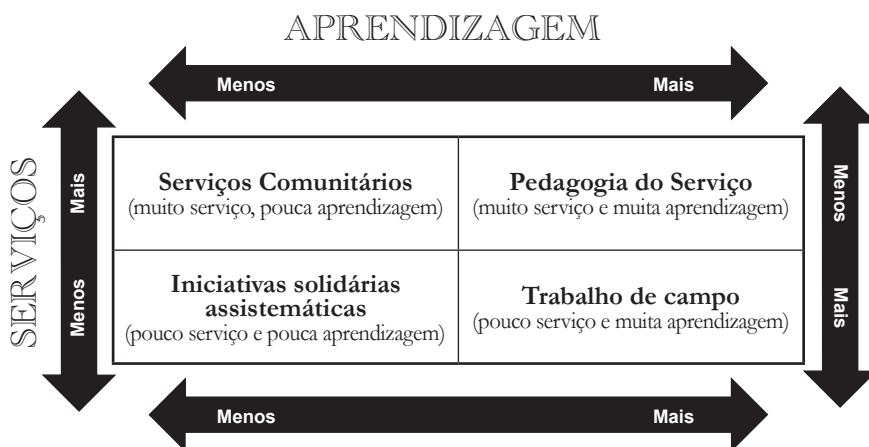
- A *P do S* **aplica-se** a ambientes educativos formais e informais (que também pode ser a família), em qualquer idade ou nível de ensino, bastando para isso que se adapte ao grupo de alunos em questão.
- Na preparação dos Programas é necessário **ter em consideração** a disponibilidade de tempo de trabalho (por exemplo, quantas horas por semana) e determinar com rigor quando vai começar e quando se termina, por forma a garantir o lugar da avaliação e da reflexão.³⁸
- A *P do S* **concebe o serviço** como uma resposta a necessidades reais da sociedade – educação, conhecimento, saúde, segurança, resposta à emergência, meio ambiente, património cultural, pobreza, exclusão, imigração, literacia, vida comunitária, sensibilização e mudança social, necessidades especiais, ... – permitindo a **aplicação de conhecimentos** previamente adquiridos, a **formulação de interrogações** intelectuais e sociais, e sendo fonte de abertura a novas aquisições *in loco*.
- A *P do S* é, como esforço de organização e de cooperação, uma oportunidade para o exercício da responsabilização e um espaço de colaboração recíproca da comunidade com a escola e vice-versa.
- A *P do S* desenvolve processos conscientes, planificados e sistemáticos de ensino-aprendizagem que relacionam as **tarefas de serviço** com **conteúdos programáticos** e **competências relevantes**.
- A *P do S* aplica os **princípios pedagógicos** da *experiência*, a *participação ativa* e a *intervenção* na realidade, a *reflexão*, o *sentido pessoal da ação* e a *aprendizagem* e a *resolução de problemas*. Também acolhe de forma otimizada a *interdisciplinaridade*, a *cooperação*, a *investigação* e o *trabalho em equipa*.
- A *P do S*, do ponto de vista do **desenvolvimento moral**, favorece a imersão na *prática com valor*, a *aquisição de valores* pela *observação*

³⁸ Sobre Avaliação Pedagógica e formas reflexivas de avaliação, veja-se: Cristina Sá Carvalho, «Metas educativas e avaliação pedagógica», *Pastoral Catequética*, n.º 8, 2007, pp 149-181 (os fundamentos e as estratégias de avaliação pedagógica e o desenvolvimento do pensamento crítico); e uma segunda parte, (dedicada à construção e uso de grelhas de observação, questionários e entrevistas, exercícios interpretativos, e a avaliação portefólio) *Pastoral Catequética*, n.9, 2007, pp. 155-201.

de modelos, a *participação*, a *reflexão* e a *responsabilidade*, transmitindo *virtudes* que fomentam o desenvolvimento pessoal e social.

- A *P do S*, embora complexa, também **favorece as instituições educativas** através da abertura a outras entidades, com a construção de parcerias e partilha de know-how, o reconhecimento pela exposição social do seu trabalho e competência, e a acomodação das práticas educativas a modelos mais ativos e significativos do ponto de vista intelectual, social e emocional. O clima de trabalho e de convivência conjuntamente melhora.

Face a outros modelos de ensino ou de prática do serviço, a *P do S* destaca-se pela consistência dos seus resultados:³⁹



³⁹ J. M. Puig et. al., *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, p.24.

3. Propor uma filosofia da educação através da Pedagogia do Serviço

«Damos por garantido que as nossas escolas são comunidades, quando, de facto, são apenas instituições que se podem tornar comunidades apenas quando trabalharmos para isso. Mas, com a atenção necessária para com todos os indivíduos na escola, podemos criar uma experiência para os alunos que demonstre o que é ser um cidadão compassivo e envolvido. Porque é apenas numa comunidade, não numa instituição, que nós aprendemos a defender rapidamente esses princípios como seja trabalhar para o bem comum, empatia, equidade e autorrespeito.»

G. H. Wood (1990) *Teaching for democracy, Educational Leadership*, 48 (3), 32-36, p. 33.

3.1. Aprender a participar na vida da sociedade

Em anos recentes, e em países com uma tradição arraigada de participação comunitária, apesar de grande número de cidadãos se dedicar ao voluntariado, tem-se observado um declínio na participação dos cidadãos em atividades de natureza cívica (como seja a participação eleitoral), podendo, mesmo, comprometer o futuro e a qualidade das democracias participativas. Já o inquérito «People for the American Way», de 1989, apontava cinco razões principais para tal acontecer, pelo menos entre os mais jovens, as quais parecem permanecer atuais.

A primeira razão é a falta de tempo. Os alunos de escolas básicas e secundárias, mas também universitários, queixam-se de terem demasiadas solicitações, tais como competir para ter boas notas, muitas atividades extraescolares, que podem ser de lazer mas também trabalho remunerado, compromissos desportivos e obrigações familiares, como cuidar dos irmãos mais novos. Uma segunda razão, frequentemente citada, é a falta de encorajamento parental. Quando os próprios pais não têm hábitos, ou tempo, para se dedicarem a tarefas de voluntariado ou interesse na participação política, aos filhos faltam os modelos de que necessitariam para sentirem motivação intrínseca para se comprometer com a ação social, o voluntariado e a vida das comunidades de referência.

Mas, muitas vezes é pedida aos adolescentes e jovens a participação em atividades que estão totalmente para além da sua experiência e que lhes são, portanto, estranhas. De acordo com alguns especialistas, no entanto, talvez a principal razão pela qual eles não se envolvam é a fraca probabilidade de para isso serem solicitados. Assume-se, incorretamente, que os mais jovens não querem, ou não sabem, participar responsabilmente em atividades de natureza social e voluntariado, pelo que não chegamos a convidá-los ou a organizar as ditas experiências.

As outras duas razões premonitoriamente identificadas no referido estudo envolvem a perceção que os jovens têm da democracia. Muitos jovens norte-americanos, população de onde foi retirada a amostra, não compreendem as suas obrigações de cidadania numa sociedade democrática. Estão conscientes das liberdades e dos seus direitos individuais, mas ignoram, infelizmente, os seus deveres. Certamente esta não é uma situação exclusiva dos jovens americanos, mas dos europeus e, naturalmente, dos portugueses. Finalmente, muitos jovens têm pouca fé nas instituições políticas e nos respetivos líderes e na sua capacidade de promover mudanças positivas na sociedade, em particular, nas áreas que afetam mais diretamente a vida dos jovens. Esta situação parece ter-se agravado com o tempo.

O sociólogo político Morris Janowitz⁴⁰ tem uma abordagem ligeiramente diferente do problema e sugere que a razão pela qual os jovens estão relutantes em servir a comunidade se prende com o facto de estarem condicionados a funcionar no estreito contexto dos seus interesses imediatos. Percecionam o serviço comunitário como contrário às suas metas económicas pessoais e como um âmbito de ação restritivo que interfere com a sua própria busca de prazer pessoal. Neste sentido, a *Pedagogia do Serviço* pode operar positivamente no sentido de reafirmar a crença, nos jovens, de que os seus interesses pessoais estão dependentes, na sua formulação e realização, de interesses sociais mais amplos e que quem serve a sua comunidade, se serve a si mesmo.

A educação pelo serviço, que procura desenvolver um amplo conjunto de competências intelectuais, sociais e sociopolíticas, envolve os alunos em atividades de voluntariado e serviço ao próximo, realizadas adicionalmente

⁴⁰ M. Janowitz (1983) *The Reconstruction of Patriotism: Education for Civic Consciousness*, Chicago: The University of Chicago Press, 1983, cit. B. Garman (1995) *Civic Education Through Service Learning*, Eric Digest.

às suas aulas e atividades curriculares, mas em estreita ligação com estas. Decorrendo especificamente de algumas disciplinas, como o Ensino Religioso Escolar, ou áreas curriculares, como a já experimentada Área de Projeto ou a sempre almejada Educação Cívica mais facilmente se prestam a enriquecer a aprendizagem dos alunos, tanto do ponto de vista das referidas competências sociais, morais, ou outras, como da aplicação de determinados conteúdos curriculares, tanto de índole humanística como científica.

Quando comparada com outras formas de aprendizagem experiencial, como os estágios, as visitas de estudo, o mentorado e, em, geral, os modelos educativos cooperativos e centrados no aluno, é similar a estes no sentido em que também é um modelo de educação centrada no aluno e porque pode, e deve, estar em total acordo com os planos curriculares e os conteúdos das disciplinas que a promovem. A diferença crítica da *Pedagogia do Serviço* é, como já tivemos oportunidade de mostrar, o facto de esta colocar a ênfase tanto na aprendizagem que o aluno faz diretamente, como na aprendizagem do que significa responder às necessidades da comunidade que, de outra maneira, estariam omissas da vida da escola.

Para que tal aconteça, os objetivos das disciplinas são associados, do ponto de vista do desenvolvimento curricular e das planificações anuais, a atividades significativas que se apoiam numa filosofia pedagógica de serviço. Como retorno deste esforço, as experiências de serviço são trazidas para a sala de aula para *enformar o diálogo académico dos alunos e a evolução da sua compreensão dos vários conteúdos*. E como os alunos trabalham com problemas reais, a aprendizagem torna-se mais relevante e, simultaneamente, ensina, aprofunda e treina competências sociais, a capacidade analítica, a responsabilidade ética e cívica, a autoeficácia, providenciando, ainda, experiências que podem ser cruciais para o desenvolvimento de carreira e a estruturação de uma identidade vocacional.

Através do envolvimento comunitário, a *Pedagogia do Serviço* apela ao envolvimento de diversas instituições, públicas e privadas, que não só recebem os alunos cooperantes como os acompanham e patrocinam. Esta proximidade com organizações diferentes da escola é, em si, uma estratégia educativa eficaz, pois aumenta o contacto da escola com a comunidade e o com o «mundo real», assim como contribui para o desenvolvimento global e o amadurecimento dos alunos. Como pedagogia, é um desafio que se coloca à escola, a partir da própria escola, dos seus professores e alunos, para

contornar ou suprir o ensino centrado na exposição de lições. Grande parte da sua riqueza advém da necessidade de os alunos participarem no desenvolvimento dos seus próprios objetivos de aprendizagem e se confrontarem com a vida real, num modo de encarar o ensino e a aprendizagem que desafia eficazmente as suas assunções e o pensamento crítico.

Esta pedagogia, que requer que a escola aprenda a partilhar o seu poder com outras instituições, organizacionalmente diferenciadas e potencialmente mais maduras e complexas, descreve-se comumente como um ciclo contínuo de aprendizagem, orientado para o desenvolvimento do sentido e do pensamento compreensivo através de: experiências concretas, observação reflexiva de situações e processos, conceptualização abstrata, resolução de problemas e experimentação ativa em projetos que são coordenados entre a escola e a comunidade, integrados no currículo e desenhados para suportar, sobretudo, a educação cívica e moral.

Os proponentes da *Pedagogia do Serviço* creem que, se os alunos tiverem oportunidade de participar, acabarão por compreender melhor que a cidadania requer um equilíbrio entre o dar e o receber. Talvez aprendam, também, a apreciar a democracia como um compacto de pessoas em que os membros da sociedade tomam, mutuamente, cuidado uns dos outros.

As experiências realizadas com alunos que estiveram longamente expostos a este tipo de programas mostram benefícios para todas as partes envolvidas. O benefício que advém para a escola parte do facto de a comunidade ter uma oportunidade séria para aprender a conhecê-la e a respeitá-la, acabando por apoiá-la com maior convicção. As pessoas estranhas à escola mudam a sua percepção face a esta, e percecionam-a como responsiva, procurando recompensá-la com orgulho e reconhecimento.

A *Pedagogia do Serviço* também facilita a criação de laços entre a escola e as famílias, pois os pais podem, mais facilmente, observar e compreender os processos educativos e, até, participar neles, pois este modelo de ensino constitui fóruns e espaços educativos que mais facilmente se abrem ao encorajamento da participação parental do que as atividades letivas centradas no professor e na lição. Pais que se sentem alienados da vida académica da escola descobrem, nas atividades de serviço, algo que podem compreender e apoiar diretamente. Assim, passam a fazer parte do processo educativo

dos filhos de uma forma que mitiga as diferenças de formação, cultura e linguagem, reforçando o processo educativo dos filhos e facilitando o sucesso escolar.

Mais, a comunidade é beneficiada pela *Pedagogia do Serviço* porque os alunos estão imbuídos de um sentido de eficácia cívica, a atitude de que devem, podem e querem ter um impacto em matérias de natureza pública. Assim, os jovens tornam-se mais conscientes do equilíbrio entre direitos e responsabilidades dos cidadãos no contexto real de uma comunidade democrática, pelo que se tornam mais abertos a atuar de modo a beneficiar a comunidade e o país.

Quando, hoje, tantos estudantes não desejam aprender nem compreendem para que serve a aprendizagem académica, vindo, pouco depois, a engrossar as fileiras daqueles que nem estudam nem trabalham, muitos são aqueles que também descobrem um renovado sentido para a sua educação quando têm a possibilidade de examinar, em primeira mão, os problemas sociais da comunidade e participar em operações que estão ligadas a intervenções de outras organizações e, até, do poder local. A visualização e análise concreta dos problemas, sinalizando a problemática do seu futuro, associa-se positivamente ao sentimento de mais valia pessoal no sentido de planear uma carreira e de prosseguir os estudos, combinando a consciência do que se quer evitar – o ciclo da pobreza e ignorância, a marginalidade, ... – com uma nova resolução pessoal orientada para contribuir para a modificação da sociedade.

Finalmente, a infusão do serviço comunitário no currículo conduz a uma melhoria do sucesso académico geral e a uma redução significativa do vandalismo e da deambulação sem propósito a que muitos adolescentes se entregam, em grupos, pela vizinhança da escola e da residência. A *Pedagogia do Serviço*, e a experiência direta que proporciona, ajuda-os, de um modo prático e vivencial, a valorizar a sua educação e a desenvolver atitudes mais positivas para com a escola e a instrução, em geral. Assim, também pelo amplo e estrutural alcance das suas metas, a educação pelo serviço pode ser, por direito, entendida cabalmente como uma *Pedagogia*.

3.2. Como garantir as metas da Pedagogia do Serviço

Mas para que um projeto funcione e atinja os seus objetivos, há alguns **elementos-chave** que devem ser tidos em conta num programa desta natureza. A tarefa inicial consiste em *desenvolver metas claras e articuladas entre si e com o currículo*, definidas de tal modo que possam ser atingidas com um grau razoável – realista – de esforço. É vital que os alunos envolvidos nos projetos consigam ser bem sucedidos.

Em segundo lugar, o projeto deve ter *consequências reais na comunidade* e ser percebido pelos alunos como satisfazendo uma *necessidade autêntica*. É importante que os alunos sintam que lhes é confiada uma tarefa importante e que não estão a ser, simplesmente, paternalizados ou usados como mão de obra gratuita. Para isso, é indispensável que a escola e a comunidade trabalhem em conjunto desde os estádios iniciais do projeto.

Uma *task force* deve ser constituída, desde o início, e estabelecidos encontros periódicos entre os docentes da escola e os responsáveis comunitários, garantindo que se cria um consenso entre ambas as partes sobre que projetos construir e sobre quais são os métodos mais apropriados para os levar a cabo. A informação deve fluir facilmente, desde o princípio, pois a comunicação é vital para o sucesso do programa. Este processo de proximidade nem sempre é fácil para os professores, habituados ao círculo íntimo da escola e à relativa alienação que esta sempre vive face à sociedade em geral, mas o contacto com especialistas no terreno também melhora os seus níveis de informação e enriquece as suas competências profissionais.

Outra dimensão essencial é a *centração do projeto no envolvimento dos alunos* e talvez a questão mais crucial seja garantir que o projeto é *desenvolvimentalmente adequado*. Os organizadores devem garantir que os projetos que requerem um elevado grau de maturidade ou de competência intelectual são evitados pelas crianças pequenas. Em contraste, os projetos que são pueris, ou pouco estimulantes intelectualmente, também não devem ser entregues a adolescentes e jovens.

Depois, como em qualquer modelo orientado para o projeto, também é importante *integrar os alunos desde a fase inicial*. Muitos projetos escolares falham porque são fictícios, no sentido em que são os professores quem os

definem e quem antecipa as decisões a tomar e as escolhas a fazer, nunca proporcionando aos alunos a oportunidade de escolher, decidir e... enganar-se, para vir a aprender melhor através dos seus próprios erros e para alcançar esse importante patamar intelectual que consiste na análise de um problema e na criação de um sistema de resolução para o mesmo.

Por fim, faz parte essencial da *Pedagogia do Serviço* que os resultados, tangíveis e visíveis, da intervenção, sejam *publicamente reconhecidos*. Este duplo cuidado reverte a favor da muito educativa experiência que é, para os alunos, poderem experimentar uma autoestima positiva e um autêntico sentido pessoal de mais-valia, como resultados da conclusão de uma tarefa longa e complexa que realizaram no contexto da vida real. Certamente que uma das grandes fragilidades da escola atual seja a sua constante autorreferencialidade: o que se faz e o que se é só conta para a vida na própria escola.

O ingrediente final envolve a *ligação entre a comunidade a servir e a escola*. Um aspeto especificamente único deste modelo de ensino é a interconexão entre o *trabalho de sala de aula* e a *experiência de vida real* que a comunidade proporciona. Uma vez identificados as necessidades da comunidade e os projetos que lhes poderão responder, há que desenvolver um currículo escolar participado que se oriente diretamente para o trabalho a realizar, envolvendo os membros da comunidade, os responsáveis escolares, os professores e os alunos. Já vimos como a *Pedagogia do Serviço* depende fortemente de uma ligação contínua entre a aprendizagem na sala de aula e a experiência no mundo real. Como refere Barber, «O serviço comunitário só pode ser um instrumento de educação quando está ligado à experiência de aprendizagem académica na sala de aula.»⁴¹, pelo que se diferencia da maior parte das formas de voluntariado a que as escolas já se dedicam, muito escassamente educativas, e assumindo a possibilidade de efetivamente contribuir para a formação ética, moral, religiosa e cívica dos alunos.

No entanto, quando se trabalha o *desenvolvimento de um currículo*, são os docentes quem guia o caminho, caminho esse que será tão mais interessante e valioso quanto melhor e mais duradoura for a formação que estes receberam sobre modelos de ensino apoiados no serviço à comunidade e que, atendendo à boa qualidade do material já publicado, pode ter lugar na

⁴¹ Benjamin Barber (1992) *An Aristocracy for Everyone: The Politics of Education and the Future of America*, New York, Ballantine Books, p. 254.

escola, por exemplo, através de um círculo de estudos⁴². A formação em desenvolvimento curricular também é necessária pois cada projeto implicará um currículo específico com o necessário tratamento dos conteúdos curriculares das disciplinas integradas. Esta ideia poderia parecer desproporcionada na nossa tradição escolar mas um bom conhecimento curricular já é necessário se, efetivamente, pretendemos aumentar a flexibilização da oferta escolar e educativa das escolas. Há, pois, que o aprofundar na formação inicial e contínua dos docentes.

Finalmente, e como toda a inovação pedagógica e em toda a implementação de um projeto, uma constante *reavaliação do programa* é necessária para garantir, através de ajustamentos, o seu sucesso. Todo o conteúdo e método deve ser intensiva e extensivamente revisto cada ano, para determinar, com garantia de objetividade, se as metas foram atingidas ou não.

3.3. O Futuro e o futuro do Bem Comum

Conforme referem, oportunamente, Puig e seus colegas,

«uma atividade pedagógica vale a pena se cumpre algum dos critérios seguintes: inspira-se em princípios que nos merecem uma valoração positiva, o seu desenvolvimento é uma experiência rica para os seus protagonistas e a avaliação dos resultados é favorável.»⁴³

Estamos de acordo quando referem que a *Pedagogia do Serviço* deve justificar-se por estes três critérios. Mas, do ponto de vista dos **princípios**, a *P do S* pode bem ser também uma resposta efetiva à questão, mais ampla, e sagazmente enunciada por Bento XVI:

«Todos temos a preocupação pelo bem das pessoas que amamos, sobretudo das nossas crianças, adolescentes e jovens. De facto, sabemos que depende deles o futuro desta nossa cidade. Portanto, não podemos deixar de *ser solícitos pela formação das novas gerações, pela sua capacidade de se orientar na vida e discernir o bem do mal, pela sua saúde não só física mas também moral.*

⁴² Sugerimos, como possível primeira leitura e orientação para bibliografia especializada a obra colectiva, editada por Rahima C. Wade, (1997) *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, New York, State University of New York Press.

⁴³ J. M. Puig et. al., *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, p. 35.

Mas educar nunca foi fácil, e hoje parece tornar-se sempre mais difícil. Sabem-no bem os pais, os professores, os sacerdotes e todos os que desempenham responsabilidades educativas diretas. Fala-se por isso de uma grande “*emergência educativa*”, confirmada pelos insucessos com os quais com muita frequência se confrontam os nossos esforços para *formar pessoas sólidas, capazes de colaborar com os outros e dar um sentido à própria vida*. É espontâneo, então, dar a culpa às novas gerações, como se as crianças que nascem hoje fossem diversas das que nasciam no passado. Além disso, fala-se de uma “*ruptura entre as gerações*”, que certamente existe e pesa, mas que é o efeito, e não a causa, da malograda transmissão de certezas e valores.»⁴⁴

Para tal, a *Pedagogia do Serviço* parte de um conjunto de considerações essenciais sobre a pessoa, a sociedade que esta habita e a forma como pode desejar transformá-la, as traves mestras da sua proposta educativa. A primeira é o entendimento da **cidadania** (e todas as suas formas de participação) como uma **busca do bem comum**, o «**nós todos**» a que frequentemente se refere o Papa Francisco, mas para já, podemos voltar a Bento XVI:

«Depois, é preciso ter em grande consideração o *bem comum*. Amar alguém é querer o seu bem e trabalhar eficazmente pelo mesmo. Ao lado do bem individual, existe um bem ligado à vida social das pessoas: o bem comum. É o bem daquele «nós-todos», formado por indivíduos, famílias e grupos intermédios que se unem em comunidade social. Não é um bem procurado por si mesmo, mas para as pessoas que fazem parte da comunidade social e que, só nela, podem realmente e com maior eficácia obter o próprio bem. Querer o *bem comum* e trabalhar por ele é *exigência de justiça e de caridade*. Comprometer-se pelo bem comum é, por um lado, cuidar e, por outro, valer-se daquele conjunto de instituições que estruturam jurídica, civil, política e culturalmente a vida social, que deste modo toma a forma de *pólis*, cidade. Ama-se tanto mais eficazmente o próximo, quanto mais se trabalha em prol de um bem comum que dê resposta também às suas necessidades reais.»⁴⁵

⁴⁴ Carta do Papa Bento XVI à Diocese e à Cidade de Roma, Sobre a Tarefa Urgente da Formação das Novas Gerações, Vaticano, 21 de janeiro de 2008. Sublinhado nosso.

⁴⁵ Bento XVI, *Caritas in Veritate*, Carta Encíclica, Sobre o Desenvolvimento Humano Integral na Caridade e na Verdade, 29 de junho de 2009, 7.

A ideia de **bem comum** está geralmente associada a uma visão dos vínculos que sustentam uma sociedade como sendo de relação pessoal, de comunicação e de cooperação e na qual cabe uma ideia de educação para os valores que inclua a inteligência moral e a formação das virtudes cívicas, tal como uma conceção do conhecimento que o define como uma ferramenta de valores chamada a demonstrar a sua utilidade para melhorar a vida.⁴⁶ Para um cristão, a proposta de viver para o bem comum vai um pouco mais longe:

«Todo o cristão é chamado a esta caridade, conforme a sua vocação e segundo as possibilidades que tem de incidência na *pólis*. Este é o caminho institucional — podemos mesmo dizer político — da caridade, não menos qualificado e incisivo do que o é a caridade que vai diretamente ao encontro do próximo, fora das mediações institucionais da *pólis*. Quando o empenho pelo bem comum é animado pela caridade, tem uma valência superior à do empenho simplesmente secular e político. Aquele, como todo o empenho pela justiça, inscreve-se no testemunho da caridade divina que, agindo no tempo, prepara o eterno. A ação do homem sobre a terra, quando é inspirada e sustentada pela caridade, contribui para a edificação daquela *cidade* universal de Deus que é a meta para onde caminha a história da família humana. Numa sociedade em vias de globalização, o bem comum e o empenho em seu favor não podem deixar de assumir as dimensões da família humana inteira, ou seja, da comunidade dos povos e das nações, para dar forma de unidade e paz à *cidade do homem* e torná-la em certa medida antecipação que prefigura a cidade de Deus sem barreiras.»⁴⁷

Uma cidadania para o bem comum inclui um conjunto de competências claramente definíveis:

a) Uma cidadania participativa

Numa sociedade democrática a participação é requerida pela manutenção da própria democracia, e deve ser informada, responsável, ativa e colaborativa. Cada pessoa deve sentir-se chamada a procurar o benefício de todos, no conjunto da sociedade, com uma atenção particular aos mais fracos.

⁴⁶ Cf. J. M. Puig et. al., *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, p. 35.

⁴⁷ Bento XVI, *Caritas in Veritate*, 7.

A cidadania não termina nos direitos, nem se limita à adesão a formas de vida partilhada, mas é um trabalho conjunto e interminável destinado a otimizar a vida comum e a convivência. A cidadania constrói-se participando e, nesse sentido, a *Pedagogia do Serviço* é um modelo pedagógico destinado a ensinar a participar, criando condições vinculadas à compreensão das

«ideias de liberdade, democracia e virtude cívica [sem as quais] não parece possível manter um regime de liberdade e democracia sem contar também com certas qualidades individuais. [...] Talvez a defesa do bem comum, a responsabilidade, a participação, a tolerância, a colaboração e o diálogo sejam algumas das mais destacadas.»⁴⁸

A este respeito, o Papa Francisco recordou que

«muitas pessoas não encontram trabalho ou realizam trabalhos mal pagos e às vezes indignos. Quem está investido de autoridade tem maior responsabilidade, mas **cada um é corresponsável, no bem e no mal**» [...] «Todos têm o direito a serem tratados com a mesma atitude de acolhimento e equidade, **porque cada um é portador de dignidade humana**» [...] «Depende tudo de nós».⁴⁹

E ainda:

«É preciso, porém, ter cuidado para não cair em alguns equívocos que podem surgir de um errado conceito de direitos humanos e de um abuso paradoxal dos mesmos. De facto, há hoje a tendência para uma reivindicação crescente de direitos individuais, que *esconde uma conceção de pessoa humana separada de todo o contexto social e antropológico*, quase como uma «mónada» (μονάξ) cada vez mais insensível às outras «mónadas» ao seu redor. Ao conceito de direito já não se associa o conceito igualmente essencial e complementar de dever, acabando por afirmar-se os direitos do indivíduo sem ter em conta que *cada ser humano está unido a um contexto social, onde os seus direitos e deveres estão ligados aos dos outros e ao bem comum da própria sociedade*.

⁴⁸ J. M. Puig et. al., *Aprendizaje servicio – Educar para la ciudadanía*, p. 39.

⁴⁹ Papa Francisco, Homilia de 31 de dezembro de 2013.

Por isso, considero que seja mais vital hoje do que nunca aprofundar uma cultura dos direitos humanos que possa sapientemente ligar a dimensão individual, ou melhor pessoal, à do bem comum, àquele «nós-todos» formado por indivíduos, famílias e grupos intermédios que se unem em comunidade social. Na realidade, se o direito de cada um não está harmoniosamente ordenado para o *bem maior*, acaba por conceber-se sem limitações e, por conseguinte, tornar-se fonte de conflitos e violências.»⁵⁰

b) Uma visão de desenvolvimento baseado na integração da pessoa e no capital social: «De habitantes a cidadãos»⁵¹

«O exercício real da cidadania nos países da periferia encontra-se dificultado devido a um cúmulo de fenómenos que atuam entorpecendo-o ou impedindo-o. Antes de mais, a fragmentação social extrema produzida por vários fatores: a concentração económica sem precedentes que opera como aglutinante dos grandes capitais e fratura das sociedades, provocando a rutura das solidariedades comunitárias, a par de um crescente individualismo. Tudo isto provoca novas e abismais desigualdades, e a violência urbana nas suas variadas formas: espontânea ou organizada. A atual fase do capitalismo tardio está acompanhada de uma redefinição da condição cidadã num contexto de globalização capitalista e de conflito social. Nesta sociedade de carácter capitalista e mercantilista, os que não possuem na prática não têm direitos.»⁵²

As fraturas produzidas pela concentração económica reclamam uma recuperação da sociabilidade perdida, do capital social que aponta o caminho das qualidades partilhadas, tais como a confiança, a reciprocidade e a capacidade de colaboração, que ajudam a melhorar a relação entre os indivíduos e fortalecem as respostas sociais aos problemas de uns e de todos, isto é, a

⁵⁰ Papa Francisco, Discurso ao Parlamento Europeu em Estrasburgo, 25 de novembro de 2014. Sublinhado nosso.

⁵¹ Cf. H. Miguel Yáñez (comp.), *El cristiano ante la responsabilidad ciudadana. VIII Jornada de Reflexión Ético-Teológica*. Facultades de Filosofía y Teología. Universidad del Salvador (Área San Miguel). Ed. San Benito, Buenos Aires 2005.

⁵² H. Miguel Yáñez, «A Brecha Social: a pobreza e as opções da Igreja», *Pastoral Catequética* nº, 21/22, 2011-2012, 60-81, p. 63.

integração social. Em Bourdieu⁵³ e em Coleman⁵⁴, o capital social define-se como o conjunto de recursos – informação, obrigações de reciprocidade, normas instituídas de cooperação,... – com que conta a pessoa pelo facto de participar numa dada rede sociais. O capital social está ligado à pertença a uma rede de relações. Para R. Putnam⁵⁵ o capital social compõe-se de valores e atitudes pessoais que pautam as relações com os outros. A confiança ou as virtudes cívicas são os seus traços dominantes. Todos os autores consideram que o capital social é um recurso otimizador das relações de mutualidade e Putnam nota que:

«essas décadas em que se assistiu a uma deterioração no capital social são as mesmas em que o domínio numérico de uma geração confiante e cívica foi substituído pelo domínio de coortes post-cívicas[...] Desta forma, uma análise geracional leva quase inevitavelmente à conclusão de que é provável que continue essa quebra nacional da confiança e do comprometimento.»⁵⁶

c) *Uma educação em valores e da sociabilidade*

A visão de uma sociedade apenas baseada no respeito pelos direitos individuais é uma visão errada de como guiar a educação cívica numa democracia. É preciso ensinar a pessoa a guiar-se por valores individuais **mas também** comunais, pois a democracia é caracterizada tanto pelos direitos como pelas responsabilidades, sobretudo a responsabilidade para com os outros e com as instituições que nos ajudam a gerir a vida em comum de um modo pacífico e produtivo. E, no seu coração, a democracia apela ao respeito pela dignidade do indivíduo e ao direito de todos os cidadãos participarem na tomada de decisões. Uma sociedade democrática significa, em muitos sentidos, que se trata de uma sociedade aberta, onde os indivíduos têm o direito de discordar, onde as diferenças devem ser aceites

⁵³ Pierre Bourdieu (2001) «El capital social. Apuntes provisionales» In: F. Herreros y A. de Francisco (Comps.), *Capital Social*, Madrid, Zona Abierta 94/95, pp.83-87.

⁵⁴ James S. Coleman «Capital social y creación de capital humano, In: F. Herreros y A. de Francisco (Comps.), *Capital Social*, Madrid, Zona Abierta 94/95, pp. 47-81.

⁵⁵ R. Putnam (1994) *Para hacer que la democracia funcione*, Caracas, Galac, cit. Puig et. al., p.43.

⁵⁶ R. D. Putnam (1996), “The strange disappearance of civic America.”, *Am. Prospect*, 24, pp. 34-48, cit. A. Portes, CAPITAL SOCIAL: ORIGENS E APLICAÇÕES NA SOCIOLOGIA CONTEMPORÂNEA, *Sociologia, Problemas e Práticas* n.33 Oeiras set. 2000, p. 150.

e onde os esforços para mudar e para melhorar a qualidade de vida de todos são habituais.

Assim, as recomendações para uma educação cívica democrática terão de apontar para a compreensão intelectual da participação política e da vida nas sociedades abertas; a aprendizagem das competências e o desenvolvimento do desejo de participação; a redescoberta e o reforço das atitudes cívicas e experiência de participação direta na vida das escolas, e de outras instituições, assim como nas comunidades.⁵⁷ Isto significa fornecer meios aos alunos de aprenderem a:

- Favorecer o conhecimento básico sobre participação;
- Compreender as regras do processo democrático e do funcionamento das instituições;
- Envolver-se na construção do currículo;
- Estudar os conflitos da sociedade e de como encontrar soluções pacíficas;
- Aprofundar os conhecimentos sobre a cultura da civilidade, a história e a cidadania;
- Desenvolver as competências que são necessárias para participar efetivamente na sociedade: comunicação e retórica, pensamento crítico, raciocínio verbal, competências de persuasão, negociação e compromisso; habilidade para reconhecer os interesses comuns.⁵⁸

⁵⁷ Rahima C. Wade, (1997) *Community Service – Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, New York, State University of New York Press, p. 11.

⁵⁸ Sobre este ponto específico, R. M. Benjamin Battistoni (1985), *Public schooling and the education of democratic citizens*, Jackson, University Press of Mississippi.

4. Em função da Implementação, as componentes da Pedagogia do Serviço

«Formar-se não é instruir-se; é, antes de mais, refletir, pensar numa experiência vivida [...] formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras, é ser capaz de a conceptualizar.»

Remy Hess (1983) *Sociologia da Intervenção*, Porto, Rés Ed.

4.1. Preparação

A *Preparação* é um aspeto crucial da qualidade dos Programas de *Pedagogia do Serviço*. Envolve uma **planificação** cuidadosa, a construção de um **cronograma** bem adaptado aos tempos letivos disponíveis e às expectativas daqueles que recebem e colaboram com o serviço, uma **lista de responsabilidades** e uma **lista de produtos do trabalho** a desenvolver, e uma previsão de **quem** desempenhará as **tarefas** e de **como** o fará.

Os professores devem ter, desde o início, uma ideia bastante realista e aproximada daquilo que fará falta para **estudar o problema, desenvolver um plano de intervenção, aplicar o plano** criteriosamente, **avaliar** cada etapa do processo e o **produto final**, e conduzir os alunos à **celebração** do serviço feito, componente pedagógica pouco utilizada nas escolas mas de grande importância, pois evidencia o valor social do trabalho realizado. A escola existe no contexto de uma sociedade que já está presente, que tem um passado e uma tradição e se dirige para o futuro, é já hoje. Do mesmo modo, alunos, professores, funcionários e famílias são atores sociais de pleno direito.

E, de um modo geral, os docentes devem estar conscientes de que a introdução de uma metodologia pedagógica como esta altera as relações entre as pessoas, carece de novas formas de comunicação e abre as portas ao desejo/necessidade de estabelecer vias de diálogo e de trabalho com pessoas a quem normalmente não se recorre ou com quem habitualmente não se relaciona. Mas como não é fácil nem muito comum, também integra o risco do desentendimento e da rutura.

A etapa de *Preparação* é também mais complexa porque não inclui apenas a **Planificação** – e em novos moldes – de um segmento curricular (*definir metas e objetivos* a partir do programa ou programas) **mas** também todo o trabalho letivo/

/educativo de *treinar as competências que são pré-requisito* ao desempenho dos alunos, em cada fase (incluindo novas formas de auto e heteroavaliação) e guiá-los no processo de *construção do projeto*, começando pela *avaliação das necessidades de serviço*, a identificação de *parceiros* e o elencar das *ações* a planificar e implementar destinadas a *resolver o problema* identificado.

Sob este ponto de vista, podemos considerar que estamos a aplicar um **modelo de ensino baseado na resolução de problemas**, que organiza a instrução em torno de questões e de problemas importantes na vida real e significativos na vida dos alunos. Tem um enfoque interdisciplinar e requer investigação autêntica que procure soluções reais para problemas reais. Os alunos devem construir produtos sob a forma de *artefactos* e de *exposições* que expliquem ou representem as soluções encontradas: imitação de debate, relatório, modelo físico, vídeo, programa de computador. Caracteriza-se pela colaboração – trabalho de grupo, com as vantagens da motivação para envolvimento sustentado em tarefas complexas, as oportunidades de pesquisa e diálogo e o desenvolvimento de competências sociais. Este modelo de ensino parte dos pressupostos teóricos fornecidos por Dewey, que já referimos, mas também de Piaget, Vygotsky e Bruner.

Como vimos anteriormente, os fundamentos teóricos de **John Dewey** para uma educação da democracia e a sua proposta de uma sala de aula orientada para problemas, que tratou na obra *Democracy and Education*, descreve uma visão da educação na qual as escolas servem de espelhos da sociedade e funcionam como laboratórios para a investigação e a resolução de problemas da vida real. Os alunos trabalham em projetos orientados para o problema e os professores encorajam a pesquisa sobre problemas sociais e intelectuais relevantes: a **aprendizagem intencional**.⁵⁹

De acordo com o **Construtivismo de Jean Piaget**⁶⁰ os aprendentes envolvem-se **ativamente** no processo de aquisição da informação e nas práticas de construção do seu próprio conhecimento: aprender e desenvolver-se resulta da interação Sujeito-Meio. **O conhecimento não é estático**: está em evolução, mudança, à medida que o sujeito se confronta com novas experiências (assimilação) que os forçam a modificar as estruturas prévias do conhecimento (acomodação).

⁵⁹ E que William Kilpatrick, discípulo de Dewey, desenvolveria em 1918 no artigo «The project method.» *Teachers College Record*, 19, 319-333, tornando-se uma influente referência histórica neste domínio.

⁶⁰ Jean Piaget (1967) *La construction du réel chez l'enfant*, Berne, Delachaux & Niestlé.

O **Construtivismo de L. S. Vygostky**⁶¹, por seu lado, sugere que o intelecto se desenvolve à medida que os sujeitos se confrontam com experiências novas e sentidas como confusas, e se esforçam por resolver as discrepâncias criadas face a conhecimentos anteriores, construindo novos significados. A interação social (Sujeito a Sujeito) estimula a construção de novas ideias e contribui para o desenvolvimento intelectual. O conceito de **Zona de desenvolvimento proximal** mostra que a interação entre aprendentes faculta que, um sujeito com uma dada Zona de desenvolvimento real (competência atual e capacidade de aprendizagem) possa avançar para um Nível de desenvolvimento potencial, nível esse alcançável sob a assistência – tutoria – de outra pessoa.

A visão de **aprendizagem pela descoberta** de **Jerome Bruner**⁶², evidenciou a importância de ajudar os alunos a compreender a **estrutura** ou as ideias-chave de uma disciplina, assim como a necessidade do seu **envolvimento ativo** no processo de aprendizagem. A verdadeira aprendizagem vem da **descoberta pessoal**. Bruner propôs o uso de metodologias de **raciocínio indutivo** e, em geral, o recurso ao **método científico**.

Sintaxe para a aprendizagem baseada em problemas⁶³

Fase	Comportamento do professor
1. Orientar os alunos para o problema	Apresenta os objetivos da aula, descreve os requisitos logísticos importantes e motiva os alunos para se envolverem na pesquisa.
2. Organizar os alunos para o estudo	Ajuda os alunos a definir e a organizar as tarefas de estudo relacionadas com o problema.
3. Prestar assistência à investigação independente dos alunos	Encoraja os alunos a recolher informações apropriadas, a fazer experiências e a procurar explicações e soluções.
4. Desenvolver e apresentar artefactos e exposições	Assiste os alunos na planificação e preparação de artefactos: relatórios, modelos, vídeos, e ajuda-os a partilhar o conhecimento adquirido.
5. Analisar e avaliar o processo de resolução de problemas	Ajuda os alunos a refletir sobre as investigações e processos utilizados.

⁶¹ Lev S. Vygotsky (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA. Harvard University Press.

⁶² Jerome Bruner, (1966) «Toward a theory of instruction», Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

⁶³ Richard I. Arends *Aprender a Ensinar*, p. 394.

4.2. Colaboração

A colaboração nos programas de *Pedagogia do Serviço* supõe que todos os envolvidos trabalham para o mesmo fim – liderados pelos docentes responsáveis – alunos, comunidade, pessoal da escola, ... todos trabalhando juntos para que o programa seja apropriado, flexível, exequível, e que responda aos interesses de todos os envolvidos. Para tal, é preciso que o professor considere que um projeto corresponde a um sistema de abordagem dos problemas que é dinâmico – altera-se, produz alterações, adapta-se, muda ... – e que as próprias circunstâncias escolares e comunitárias vão evoluindo. Para tal, é necessário um compromisso ativo, sério e genuíno dos envolvidos. Conforme referem Joyce e Well,

«é ao mesmo tempo o lugar em que se satisfazem as necessidades pessoais, com as suas ansiedades, dúvidas e desejos privados, e um instrumento de solução dos problemas sociais».⁶⁴

A fundamentação pedagógica do serviço como experiência de colaboração assenta na escolha de **modelos de trabalho cooperativos**.

A problemática da colaboração relaciona-se, igualmente, com a sala de aula democrática de Dewey, mais uma vez referindo-se a esta como um **espelho da sociedade** como um todo e como laboratório para a aprendizagem da vida real, onde se treinam os **procedimentos democráticos e os processos científicos**, motivando os alunos a questionar-se sobre os problemas sociais e pessoais relevantes. A colaboração define o clima de sala de aula organizada em pequenos grupos de resolução de problemas, que procuram as suas respostas, aprendendo a democracia através da interação com os outros.

Por sua vez, Gordon Allport⁶⁵, preocupado com a necessidade de alunos brancos e alunos negros **aprenderem a viver juntos**, mostrou que a lei – de integração racial, no caso americano – nunca é suficiente para mudar comportamentos e que partilhar o mesmo espaço – como seja a escola – não basta para mudar as atitudes. Allport mostrou que é necessário facultar,

⁶⁴ Bruce Joyce, Marsha Weil (2000) *Models of Teaching*, Boston, Allyn and Bacon, p. 301.

⁶⁵ Gordon Allport (1954) *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA, Addison-Wesley.

nos estabelecimentos de ensino, por exemplo, contacto interétnico não mediado. É a experiência de interagir em condições de igualdade de estatuto e num contexto que sanciona oficialmente a cooperação que altera a perceção que se tem do outro e se aprende a valorizá-lo num quadro de igual dignidade.

Teorizar a aprendizagem cooperativa foi precisamente aquilo que Robert Slavin fez em «*Cooperative Learning*» e nas suas influentes obras subsequentes, demonstrando que a perspetiva de grupo pode alterar as normas da cultura dos jovens e tornar mais aceitável a excelência académica.

Slavin demonstrou que tanto os alunos com bom *rendimento académico* como aqueles que apresentam resultados escolares deficitários beneficiam a sua construção do conhecimento quando trabalham juntos. Além disso, a aprendizagem cooperativa promove a tolerância e a aceitação, unindo alunos com diferentes experiências. Também ensina aos alunos competências de cooperação e de colaboração que persistem no tempo e são transferíveis para outros âmbitos e atividades.⁶⁶

David Johnson e Richard Johnson⁶⁷ são outros investigadores de reconhecido mérito na área das pedagogias cooperativas e investigativas, tal como demonstrado em «*Joining together: Group theory and group skills*».

⁶⁶ Robert Slavin (1995) *Cooperative learning*, Boston, Allyn and Bacon. Resultados corroborados, entre outros, por E. Hilke (1990) «*Cooperative learning*» Phi Delta Kappa Educational Foundation, e J. Lloyd et. al. (1988) «Redefining the applied research agenda: Cooperative learning, prereferral, teacher consultation, and peer-modulated interventions», *Journal of Learning Disabilities*, 21, 43-52. S. Sharan, P. Kussel, R. Hertz- Lazarowitz, Y. Bejarano, S. Raviv, Y. Sharan (1984) *Cooperative learning in the classroom: Research in desegregated schools*. Hillsdale, NY, Erlbaum, que sublinham a importância de aprender a negociar nas várias fases da investigação em grupo. É na coordenação dos pontos de vista para chegar a um acordo que os sujeitos poderão ultrapassar as suas próprias limitações cognitivas e emocionais. Também é eficiente para combater o preconceito racial: Shlomo Sharan (1999) *Handbook of cooperative learning methods*, New York, Praeger.

⁶⁷ David W. Johnson, Richard T. Johnson (1999) *Methods of cooperative learning: What can we prove works?* Edina, Minn, Cooperative learning Institute. E ainda: David W. Johnson, F.P. Johnson (2006) *Joining together: Group theory and group skills*, Englewood Cliffs, NY, Prentice-Hall; E noutro domínio do preconceito, R. Johnson, J. Rynders, D.W. Johnson, B. Schmidt, S. Haider (1979) Interaction between handicapped and non-handicapped teenagers as a function of situational goal structuring: Implications for mainstreaming. *American Educational Research Journal*, 16, 161-167, cit. Arends p. 350.

Os especialistas mostraram que a experiência traz discernimento, compreensão e técnicas difíceis de descrever ou modelar por um docente. Segundo os autores, aprendemos melhor quando estamos pessoalmente envolvidos e quando o conhecimento é descoberto por nós torna-se significativo e consequente. Do mesmo modo, o compromisso com a aprendizagem é maior quando temos liberdade para estabelecer objetivos e de os seguir ativamente dentro de uma dada estrutura.

A aprendizagem cooperativa influencia o comportamento cooperativo e competitivo dos alunos, aumentando a cooperação verbal e não-verbal e a cooperação interétnica, e reduz a competição. A sinergia criada pela participação numa tarefa complexa partilhada – estar ligado a alguém – gera mais motivação para aprender do que ambientes competitivos, pois a motivação é mais intrínseca (desejo de saber). A cooperação também aumenta os sentimentos positivos face ao outro, reduzindo a alienação e o isolamento, construindo relações e providenciando a aceitação de perspectivas afirmativas sobre outras pessoas.

Também se verificou que a cooperação influencia a tolerância e a aceitação de alunos com Necessidades Educativas Especiais e que promove as relações entre todos os alunos, do mesmo modo que aumenta a autoestima, não só através da modificação do autoconceito sobre a capacidade de aprendizagem mas pelo sentimento de se ser respeitado, tido em conta e cuidado pelas outras pessoas. Por outro lado, ainda favorece cumulativamente a capacidade de trabalhar, em conjunto e produtivamente, numa tarefa longa e complexa e a qualidade da aprendizagem porque a interação com os outros produz complexidade social e cognitiva, criando mais atividade intelectual, o que beneficia mais a aprendizagem do que o trabalho individual. A promoção do desempenho escolar está associada diretamente à interação, pois além da complexidade social e cognitiva, cria mais atividade intelectual pela multiplicação dos *in puts*: como os alunos aprendem uns com os outros também recebem mais ajuda e, assim, aprendem mais e melhor.

Os alunos, pelo treino e desde o Jardim de infância, são capazes de aprender a desenvolver as competências necessárias para trabalhar em equipa, como as competências de relacionamento social e de melhor aceitação dos colegas com dificuldades de aprendizagem.

Sintaxe para a aprendizagem cooperativa – investigação em grupo⁶⁸

Fase	Comportamento do professor
1. Clarificar objetivos e estabelecer prontidão	Apresenta os objetivos da aula e estabelece prontidão para a aprendizagem.
2. Expor a informação	Expõe a informação necessária aos alunos oralmente ou através de um texto.
3. Organizar os alunos em equipas	Explica como formar equipas de aprendizagem e ajuda os grupos a fazerem a transição para o trabalho.
4. Dar assistência ao estudo e ao trabalho de equipa	Certifica-se de que os alunos estão a desempenhar corretamente e proporciona informação acerca do seu desempenho.
5. Testar as matérias	Testa o conhecimento dos alunos acerca das matérias ou os grupos expõem os resultados do seu trabalho.
6. Proporcionar reconhecimento	Encontra formas para reconhecer o esforço e a realização ao nível individual e do grupo.

4.3. Serviço

A qualidade e oportunidade do serviço prestado é a pedra de toque da *Pedagogia do Serviço*: não estamos a sonhar o que fazer no futuro, nem a aprender competências para poderem vir a ser utilizadas ou não, nem a adquirir conhecimento que não continuará disponível uma vez finalizadas as tarefas escolares, estamos a aprender a resolver problemas relevantes num contexto social real, a promover o bem comum.

Este modelo pedagógico também visa fornecer aos que são servidos «uma oportunidade de definir as suas necessidades e de participar no desenho e condução do projeto. O verdadeiro serviço não é o mesmo do

⁶⁸ Richard Arendes, *Aprender a ensinar*, p. 360.

que uma ação de caridade; o serviço envolve trabalhar *com* em vez de trabalhar *para* os outros.»⁶⁹ Trata-se, de facto, de um partenariado.

4.4. Integração curricular

Como vimos, quando o serviço é integrado com o currículo académico, não só os estudantes respondem a necessidades importantes na comunidade, como têm a oportunidade de aprender conteúdos e competências académicas relevantes. Ao *aplicar* as tarefas académicas ao serviço, os alunos compreendem melhor como o conhecimento é socialmente significativo e descobrem que para ajudar outras pessoas esse conhecimento é necessário. Também não é de negligenciar que *a retenção e a transferência do conhecimento* se fazem melhor na aplicação a uma atividade real e significativa, uma vez que a *motivação* do aprendente e a sua disponibilidade emocional para o esforço também se veem reforçadas.

A própria *relevância* do que é ensinado e aprendido é aumentada uma vez que o professor deverá fazer uma escolha muito criteriosa dos conteúdos e competências a trabalhar pois estes devem ser poderosos em significado no contexto da disciplina e porque «relevância epistemológica, pedagógica e desenvolvimental» deve ser o critério principal da escolha.

J. Bruner, em *O Processo da Educação*, advogando a relevância da construção do significado, explicou que **cada campo do conhecimento** tem uma *estrutura*, identificada pelos *conceitos-chave* que o definem, e que essas estruturas constituem modos de organizar a informação em diversas categorias e de mostrar as relações existentes entre diversas categorias de informação. Como os alunos têm necessariamente um contacto limitado com as matérias que vão aprender, «como poderemos tornar este contacto proveitoso para a sua maneira de pensar, durante o resto da vida?», questiona. Bruner responde afirmando:

«a resposta a tal questão está em fornecer aos alunos **o conhecimento da estrutura fundamental das disciplinas que vamos ensinar**. Este é o requisito mínimo para usar o conhecimento, para o aplicar a problemas

⁶⁹ Rahima C. Wade, *Community Service – Learning*, p. 23.

e acontecimentos com que todos se deparam fora da sala de aula, ou em futuras salas de aula, numa aprendizagem posterior.»⁷⁰

E ainda:

«O domínio das ideias fundamentais de um campo científico inclui não só a apreensão dos seus princípios gerais, mas também o desenvolvimento de uma atitude favorável à aprendizagem e à investigação, a conjecturar e a intuir, e à possibilidade de resolver os problemas de forma autónoma.»⁷¹

4.5. Reflexão

Para que os alunos possam aprender a partir do serviço prestado, os docentes devem providenciar *numerosas oportunidades de reflexão*. A reflexão pode assumir formas muito diversas: conversas a pares ou em pequenos grupos, como uma discussão em sala de aula, a redação de um texto, a resposta a um inquérito ou a um questionário (de perguntas mais ou menos abertas), um desenho, a construção de um dispositivo (digital, em suporte papel, tridimensional), uma apresentação oral, um jogo de papéis, ... As possibilidades são inúmeras, variadas e preenchem requisitos pedagógicos diversos. Muitos destes requisitos apontam para o desenvolvimento de competências sociais e morais complexas que, de outro modo, não podem ser convenientemente tratadas nas aulas:

«Quando os jovens são envolvidos na análise das suas perceções e enviesamentos, desenvolvendo um entendimento do que influencia as suas comunidades, e refletindo sobre os seus pontos de vista acerca do papel do serviço na vida de um cidadão democrata, podem aprender lições valiosas sobre si mesmos, os outros, e o ato de servir.»⁷²

A reflexão deve ser proporcionada ao longo de todo o processo e levar às mudanças projetuais, comportamentais e atitudinais que favoreçam melhor a consecução dos objetivos, ou seja, integrada consequentemente

⁷⁰ Jerome Bruner (2014) *O Processo da Educação*, Lisboa, Edições 70, pp 35-36 [1960], p. 37.

⁷¹ Jerome Bruner, *O Processo da Educação*, p. 43.

⁷² Rahima C. Wade, *Community Service – Learning*, p. 22.

no plano de trabalho. Também podem ser mudanças individuais ou de grupo, pontuais ou mais definitivas, mas sempre resultantes da análise entre as **metas e objetivos** pretendidos e aquilo que já foi **alcançado/produzido**, pelo que uma boa reflexão, como todas as formas de avaliação, começa com a boa determinação dos objetivos a alcançar. E como em toda a avaliação pedagógica, os alunos devem conhecer com clareza as metas e os objetivos a perseguir.

Wade sugere que, para se obter uma reflexão/avaliação adequada, **dez princípios pedagógicos** devem estar garantidos:

- respeito pelas ideias dos alunos;
- *focus* na interação e debate entre alunos (e não pregações do adulto);
- geografia da sala propícia ao debate;
- respeito mútuo e cuidado entre os alunos;
- boa planificação das atividades de reflexão, combinada com adequada abertura às oportunidades inesperadas para tal;
- as sessões de reflexão acompanham todo o projeto;
- tempo adequado para as reflexões;
- equilíbrio entre as várias metodologias proporcionadas;
- atividades de reflexão relevantes, divertidas e desafiadoras;
- competência do docente como facilitador da reflexão.⁷³

Segundo Wade, avaliam-se **tópicos** como os acontecimentos, o self, os outros, o serviço, as problemáticas sociais observadas e as vividas, a cidadania⁷⁴.

A componente pedagógica da reflexão está associada ao **modelo de ensino da discussão**. Os fundamentos teóricos deste modelo são a análise do discurso e do discurso em sala de aula. Courtney Cazden, em «*Classroom discourse*», analisou a correlação entre o discurso e cognição, isto é, o papel da linguagem na organização do pensamento. Segundo Cazden,

⁷³ Rahima C. Wade, *Community Service-Learning. A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*, p. 98.

⁷⁴ Rahima C. Wade, *Community Service-Learning*, pp. 99-100.

«a linguagem falada é o meio através do qual a maior parte do ensino tem lugar e através do qual os alunos demonstram aos professores muito do que aprenderam.»⁷⁵

Através das trocas verbais, os alunos falam sobre o que sabem e formam significados a partir de novos conhecimentos. Verificou que o discurso em sala de aula afeta os processos de pensamento (organizar-se para falar com clareza) e proporciona aos alunos identidade como aprendentes (ao traduzir o conhecimento por suas palavras este é melhor apropriado, torna-se «meu»).

Mary Budd Rowe também mostrou que o discurso oferecido a outros é uma forma eficiente de exteriorização do pensamento, pelo que:

«fazer “crescer” um sistema de pensamento complexo requer uma grande quantidade de experiências partilhadas e de conversações. É quando falamos sobre o que fizemos e observámos, e discutimos sobre o que fazemos das nossas experiências, que as ideias se multiplicam, se refinam e acabam por produzir novas questões e futuras explorações»⁷⁶

L. Resnick e L. Klopfer, que estudaram a influência dos currículos na cognição dos alunos, mostraram que a relação entre cognição e a experiência social da partilha do conhecimento é tal que esta afeta o pensamento e o desenvolvimento cognitivo:

«o contexto social origina oportunidades para modelar estratégias de pensamento eficazes»: «os pensadores competentes ... podem demonstrar formas apropriadas de abordar problemas, analisar textos ou construir argumentos ... Mas, o mais importante de tudo, é que o *contexto social* pode fazer com que os alunos percebam que *todos os elementos do pensamento crítico* – interpretação, questionamento, testar hipóteses, exigir justificações racionais – são socialmente valorizados».⁷⁷

⁷⁵ Courtney B. Cazden (1986) *Classroom discourse*, Portsmouth, NH, Heinemann, p. 432.

⁷⁶ Mary Budd Rowe (1986) «Wait time: Slowing down may be a way of speeding up.» *Journal of Teacher Education*, 37, 43-50: tempo para escutar os alunos.

⁷⁷ Laura B. Resnick, L.E.Klopfer (1989) *Towards the thinking curriculum: Current cognitive research*. Alexandria, VA, Association for Supervision and Curriculum Development. Lauren Resnick, cit. Richard I. Arends (2008) *Aprender a Ensinar*, Madrid, McGraw-Hill, 7ª edição, p. 382.

Sintaxe para a aprendizagem baseada em discussão na sala de aula⁷⁸

Fase	Comportamento do professor
1. Clarificar os objetivos e estabelecer prontidão	Apresentar os objetivos e preparar os alunos para participarem.
2. Centrar a discussão	Proporcionar o foco da discussão estabelecendo regras, fazendo a pergunta inicial, apresentando uma situação enigmática ou descrevendo uma questão para discussão.
3. Orientar a discussão	Monitorizar as interações dos alunos, ouvir e responder às ideias, reforçar as regras, manter os registos, expressar as suas próprias ideias.
4. Concluir a discussão	Ajudar a concluir a discussão resumindo ou expressando o significado que esta teve para cada um.
5. Analisar a discussão	Pedir aos alunos que examinem a discussão e os seus próprios processos de pensamento e emoções.

4.6. Celebração

O que é que costumamos celebrar na Escola? Se olharmos bem para os nossos calendários, celebramos essencialmente... as interrupções letivas! E quando um Sistema de Ensino ou uma organização educativa se orientam por motivações certificativas e intrinsecamente competitivas, a celebração do sucesso é essencialmente corrompida no sentido em que o mérito de uns convoca o demérito de outros, o que é alcançado pelos «melhores» é-o por comparação – na seriação das classificações finais – com os resultados dos demais. E o que são esses resultados?! Quantas vezes constatamos na vida que os «bons alunos» só vingaram na escola e que dela saíram incapazes de lidar com a vida «real». Assim:

⁷⁸ Richard Arends, *Aprender a Ensinar*, p. 424.

«**Dada a meta de empoderamento juvenil** da aprendizagem-serviço, a celebração e o reconhecimento pelos outros na escola e na comunidade é um meio importante para recompensar a competência dos estudantes. Quando os estudantes aprendem novas competências, se empenham na tomada de risco, assumem novas responsabilidades, e oferecem os seus corações e mãos aos outros, é apropriado honrar e reconhecer os seus esforços. Os eventos de celebração não servem apenas para mostrar aos estudantes que os seus contributos são apreciados; também fornecem oportunidades para publicitar o programa, angariar novos apoiantes e motivar a juventude para querer continuar a servir.»⁷⁹

Em resumo: As componentes essenciais da *Pedagogia do Serviço* como Treino Adequado, Serviço Significativo e Reflexão Estruturada, aponta para **condições indispensáveis de qualidade**, a saber:

- *Os alunos como líderes*
- *Papéis claramente definidos e coordenados com as tarefas*
- *Metas consequentes e corretamente enunciadas*
- *Adequada supervisão dos docentes e colaboradores*
- *Sensibilidade cultural para com a comunidade e da comunidade para com a escola*
- *Comunidade escolar forte*
- *Professores que assumem um papel facilitador*
- *Compromisso organizacional da escola*
- *Compromisso ético para com o Serviço*⁸⁰

⁷⁹ Rahima C. Wade, *Community Service – Learning*, p. 23.

⁸⁰ A este respeito, veja-se R.M. Battistoni, «Service-Learning in a Democratic Society: Essential Practices for K-12 Programs», In: Rahima C. Wade (1997) pp. 131-141. Não devemos correr o risco de querer educar moral e civicamente os alunos e, depois, desconsiderar as condições éticas sob as quais se desenvolvem os programas educativos. Battistoni refere, como **padrões de análise ética** a *forma como perspetivamos e agimos* com a Comunidade, com a Diversidade, a Compreensão Intelectual, as Competências de Participação, as Atitudes Cívicas, a Pedagogia em sala de aula, o Planeamento e a Estrutura do Programa e o Partenariado com a comunidade.

Podemos, pois, concluir que:

«Falar de desafios é admitir que há situações que chegaram a um ponto em que devem ser repensadas. O que até ontem podia ser um fator de unidade e coesão, hoje exige novas respostas. O ritmo acelerado e a implementação quase vertiginosa de alguns processos e mudanças, que se impõem em nossas sociedades, nos convidam, de maneira serena mas sem demora, a uma reflexão que não seja ingénuo, utópica e menos ainda voluntarista. Isto não significa travar o desenvolvimento do conhecimento, mas fazer [...] um espaço privilegiado para “praticar a gramática do diálogo que forma encontro”. Pois **a verdadeira sabedoria [é] fruto da reflexão, do diálogo e do encontro generoso entre as pessoas.** [...] **Educar para a convivência não significa apenas acrescentar valores ao trabalho educacional, mas gerar uma dinâmica de convivência dentro do próprio sistema educativo.** [...] E, para se alcançar isto, é necessário desenvolver o que eu chamaria uma **alfabetização integral** que saiba adaptar os processos de transformação que se estão a verificar no seio das nossas sociedades. Tal processo de alfabetização requer que se trabalhe, de maneira simultânea, na **integração das diferentes linguagens que nos constituem como pessoas.** Ou seja, uma educação (alfabetização) que integre e harmonize **o intelecto** (a cabeça), **os afetos** (o coração) e **a ação** (as mãos). Isto proporcionará e possibilitará um crescimento dos alunos de maneira harmoniosa não só a **nível pessoal**, mas também e simultaneamente a **nível social**. É urgente criar espaços onde a fragmentação não seja o esquema dominante, mesmo do pensamento; para isso, é necessário **ensinar a pensar o que se sente e faz; a sentir o que se pensa e faz; a fazer o que se pensa e sente. Um dinamismo de capacidades ao serviço da pessoa e da sociedade** [...].

A alfabetização, baseada na integração das diferentes linguagens que nos constituem, **envolverá os alunos no seu processo educativo;** processo voltado para os desafios que o futuro próximo lhes apresentará. [...] Daí segue-se o segundo elemento, muito importante para esta Casa de Estudo: **a capacidade de progredir em comunidade.** Estas experiências não podem ficar isoladas do percurso. Os métodos clássicos de investigação provam nisso certos limites, e mais ainda numa cultura como a nossa que estimula a participação direta e instantânea dos sujeitos. [...]

A cultura atual exige novas formas capazes de incluir todos os atores

que dão vida à realidade social e, conseqüentemente, educativa. Daí a importância de **ampliar o conceito de comunidade educativa**. [...] Esta comunidade é desafiada a não se isolar de [novas] formas de conhecimento; bem como a não construir conhecimentos à margem dos destinatários dos mesmos. É preciso que a aquisição de conhecimento seja capaz de gerar uma interação entre a aula e a sabedoria dos povos. [...]

O conhecimento deve sentir-se sempre a serviço da vida e confrontar-se com ela para continuar a progredir. [...] Por isso, a comunidade educativa não se pode reduzir a aulas e bibliotecas, mas deve ser continuamente **desafiada à participação**. Tal diálogo só pode ser realizado a partir duma Episteme capaz de assumir **uma lógica plural**, ou seja, que assume a interdisciplinaridade e a interdependência do saber. [...] A comunidade educacional guarda, em si mesma, um número infinito de possibilidades e potencialidades, quando se deixa enriquecer e interpelar por todos os atores que compõem a realidade educativa [que] se torna um laboratório para o futuro do país, porque **sabe incorporar em si a vida e a caminhada do povo, superando toda a lógica antagónica e elitista do saber**. [...]

Será tentação latente em todos os campos académicos, a de reduzir a criação a alguns esquemas interpretativos, privando-a do mistério que lhe é próprio e que impeliu gerações inteiras a procurar o que é justo, bom, belo e verdadeiro. Mas, **quando o professor se torna “mestre” pela sua dimensão sapiencial, é capaz de despertar a capacidade de deslumbramento nos nossos alunos**. Deslumbramento perante um mundo e um universo a descobrir! **Hoje, a missão que vocês têm nas mãos é profética**. Vocês são chamados a gerar processos que iluminem a cultura atual, propondo um humanismo renovado que evite cair em qualquer tipo de reducionismo.»

Papa Francisco, visita à Pontifícia Universidade Católica do Chile, Santiago do Chile, 17 de janeiro de 2017.

5. Começar a planificar a partir do Programa da Disciplina

«Penso, cada vez com maior convicção, que, se a cultura da democracia no interior das escolas não for ensaiada e desenvolvida desde já, perderemos mais tarde ou mais cedo a própria Democracia. E não será simulando os sistemas de representação da democracia formal nas escolas que alguma vez as crianças e os jovens aprenderão a construí-la. A democracia é um processo direto e dialógico, uma estrutura cooperante de resolução de problemas reais, e não pode, por isso, assentar sistematicamente, num processo diferido. [...] Formar-se é transformar-se. Trata-se de um processo ativo, vital, que decorre da experiência e que não é possível delegar. É certo que não soubemos, ainda, construir uma democracia direta alargada. Mas se aspiramos a uma democracia participada e se a educação decorre de uma responsabilidade social partilhada, a escola que todos sustentamos, como instância de socialização, tem de aprender a corresponder a essa aspiração. Todos sabemos muito pouco de democracia construída em direto. É, porém, esta fragilidade comum a condição mais estimulante para avançarmos, em conjunto, para a construção da democracia nas relações quotidianas dos alunos com os professores. Enquanto não houver, dentro das escolas, uma democracia participativa, continuarão ameaçadas a Democracia e a Escola. Que se faça, então, Futuro a voz de Platão que nos vem tão do passado: “Um espírito livre não pode aprender como escravo.”»

Sérgio Niza, «Uma escola para a democracia»

In: Nóvoa, A.; Marcelino, F.; Ramos do Ó, J.; (Orgs.) (2012)

Sérgio Niza. Escritos sobre Educação, Lisboa, Tinta da China, pp. 347-348.

5.1. Fase 1 – Refletir sobre as experiências anteriores

Nesta fase inicial, trata-se de *identificar um programa pré-existente ou uma atividade* para transformar em autêntica *Pedagogia do Serviço*, isto é, um projeto/atividade que já foi levado a cabo ou, então, examinar à luz do Programa, as oportunidades de aprendizagem que a disciplina oferece. Para favorecer este processo é importante trocar ideias e recursos com os colegas, os alunos e outros membros da comunidade. As direções das escolas podem ter sido alertadas para um dado problema, há sempre pais que têm ideias interessantes e conhecem bem a comunidade, outros professores podem estar à procura de uma oportunidade para começar a trabalhar com novos modelos de ensino ou

estão sensibilizados para as dificuldades/oportunidades da relação da escola com a comunidade.

5.2. Fase 2 – Examinar o conteúdo do Programa e confrontar com as competências que se pretendem desenvolver

A questão das *competências* a desenvolver com os alunos é um ponto de partida sempre muito relevante. De acordo com cada disciplina – a sua estrutura epistemológica, a sua história, a formação específica que é dada aos docentes que a lecionam – os professores vão-se sensibilizando para um dado conjunto de competências que julgam mais necessárias para a aprendizagem dos conteúdos com que trabalham.

As escolas também vão fazendo a sua leitura das *competências transversais* que são necessárias para que a sua população de alunos possa atingir as metas organizacionais determinadas pela cultura escolar. E, por vezes, as *políticas educativas* também vão pondo em evidência, com maior ou menor realismo e pertinência, as competências que os alunos devem adquirir e desenvolver na escolaridade básica e secundária, em função de um dado perfil de cidadania, das exigências imaginadas para um futuro laboral, ... Estas «leiturais» constituem um cenário de possibilidades que passará, depois, pelo crivo de cada docente e para as suas turmas concretas.

Para a introdução da *Pedagogia do Serviço*, é sempre necessário ter em consideração a *idade* dos alunos (é uma referência desenvolvimental que mostra aquilo que é possível alcançar com um trabalho regular feito numa turma⁸¹), *priorizar as necessidades da comunidade* (às vezes são muitas e muito complexas) e *identificar o conteúdo específico e a competência a trabalhar*. Um Programa de Metas, Objetivos e Conteúdos também fornece indicações de competências: deve dar-se atenção aos VERBOS e a alguns conteúdos orientados para a aplicação de conhecimentos.

⁸¹ Ver Cristina Sá Carvalho, Dimas Pedrinho, Elisa Urbano, Fernando Moita, Juan Ambrosio (2014) *Programa de Educação Moral e Religiosa Católica*, Lisboa, Secretariado Nacional da Educação Cristã, pp. 165-168: integrou-se um quadro com uma súmula das principais áreas de desenvolvimento psicológico de modo a ajudar os docentes a compreender aquilo que é possível alcançar em cada idade relativamente às Metas do Programa, uma vez que estas foram definidas para os 12 anos de escolaridade, embora nem todas estejam presentes nos ciclos iniciais.

5.3. Fase 3 – Perceber como guiar os alunos enquanto investigam sobre essa necessidade da sua comunidade

Chegou a hora da verdade: os alunos serão encaminhados para a comunidade e ajudados – sobretudo, ao nível dos pré-requisitos, isto é, aprendendo as metodologias que vão necessitar de aplicar – a observar e avaliar as necessidades da comunidade. Entendemos por *comunidade* a própria escola ou a comunidade envolvente. Genericamente, parece-nos que até ao 6º ano os alunos devem trabalhar na comunidade-escola e que, depois dessa etapa, já estarão em melhores condições para avançar para a comunidade envolvente, mas tal depende das características geográficas e demográficas de cada comunidade, em concreto, e também dos recursos materiais e humanos que a escola pode alocar para o projeto de *Pedagogia do Serviço*.

5.4. Fase 4 – Prever como ajudar os alunos a criar um plano de trabalho para tratar essa necessidade aplicando o conteúdo da matéria e beneficiar os destinatários, trabalhando em seu favor

A *Pedagogia do Serviço* distingue-se pela sua dupla função: aprender melhor o que o Programa propõe enquanto se lidam com as necessidades concretas de outros. Autores influentes como Rahima C. Wade chamam a esta fase «Colaboração».⁸² Esta fase é duplamente crítica:

- a) porque é preciso que o grupo de alunos defina um problema, o estude, encontre uma solução e a aplique, num ambiente colaborativo em que trabalham pessoas estranhas à escola;
- b) e porque os docentes não estão habituados a deixar tantas responsabilidades e tanta atividade nas mãos dos alunos.

Para entender esta questão basta analisar o que já fazemos, em termos filantrópicos, por exemplo: quem define a quem se ajuda, como e com o quê? Quem vai levar os cabazes de bens recolhidos aos seus destinatários, por exemplo? E porque se recolhem bens ou dinheiro para adquirir bens ou patrocinar uma ação quando os alunos... não compram esses bens nem possuem esse dinheiro?

Na *Pedagogia do Serviço* a lógica será: precisamos de dinheiro para efetuar uma dada ação, como podemos trabalhar para o conseguir? Se calhar, nos

⁸² Rahima C. Wade, *Community Service-Learning*.

nossos projetos de reciclagem podemos transformar lixo em objetos úteis ou recuperar objetos abandonados para novas funções, e depois vendê-los e, mais tarde, contabilizando o que ganhámos, adquirir materiais para construir uma horta... e aprender a entrar produtivamente no circuito da economia circular.

Certamente que os docentes terão muitas ideias e boas, no entanto, devem canalizar o seu conhecimento e a sua experiência para construir materiais e planejar situações de aprendizagem em que os alunos encontrem, livremente – recorrendo às modalidades de análise e pensamento apropriadas, que o professor ensina e monitoriza como pré-requisitos ou competências de base – as respostas.

5.5. Procurar oportunidades de aprendizagem adicionais conforme o plano de trabalho se vai estruturando

Nem sempre o céu será o limite, mas os docentes também vão aprendendo com a experiência a considerar as possibilidades pedagógicas da interdisciplinaridade, a ter presente as competências transversais, a aprofundar os conteúdos, a incluir novas competências nos planos de trabalho. Nesse sentido, a planificação está sempre em evolução e o trabalho interdisciplinar⁸³, para variar, pode ter real significado e efeitos visíveis para as crianças e os adolescentes.

5.6. De um Tema ou Unidade Letiva concretos, identificar o conteúdo e as competências que se podem ajudar a desenvolver

Começar é sempre a dolorosa primeira parte daquilo que é difícil. Acabar bem um projeto complexo e longo também não é fácil. A este respeito, apenas

⁸³ Não é uma questão consensual mas o trabalho interdisciplinar parece ser mais indicado e mais consistente quando aplicado com adultos, já que os processos de transferência da aprendizagem e as co-relações entre conteúdos diversos e operações diferentes são difíceis de conseguir quando ainda não estão presentes as competências metacognitivas próprias do pensamento formal. De qualquer modo, invocando Bruner, a questão também reside na forma como se ensina e quase tudo se pode ensinar em qualquer idade desde que a metodologia seja a adequada. Parece que o ambiente real da Pedagogia do Serviço – tal como no mundo real – favorece a interação também ao nível interdisciplinar. Será sempre saudável que os alunos possam compreender precocemente que a revolução industrial da disciplina de História é a mesma revolução industrial encontrada na disciplina de Inglês. A interdisciplinaridade também revela as suas complicações quando se trata de reunir num projeto docentes adultos com culturas de formação e de ação diversas mas talvez a necessidade de se unir numa proposta única face aos desafios da comunidade opere a sua magia.

alguns conselhos relevantes para a identificação dos conteúdos que beneficiam e se adaptam bem à *Pedagogia do Serviço* assim como a determinar as competências que são pré-requisito e as que podem desenvolver-se a partir desta experiência:


- **Começar** com um tema ou tópicos do programa que contenham um **sentido óbvio de serviço**.
- **Registar** os conteúdos e as competências a desenvolver.
- **Ajudar** os alunos a **analisar** um problema que pareça acessível e interessante ao professor (lá virá o momento em que os alunos vão sugerir seguir por outros caminhos...).
- **Selecionar um serviço verificado pelos estudantes como uma necessidade autêntica**: às vezes a primeira ideia demora a surgir... e depois a produção de ideias acaba por se tornar um caudal ingovernável.
- **Escolher um sistema de avaliação** que funcione como ponto de partida para a monitorização do trabalho.

Naturalmente – e tendo presente os princípios da educação experiencial tratados por Dewey – conhecer a estrutura do método científico e as várias metodologias de investigação é uma base sólida para organizar os processos e fazer os devidos registos. Não se trata de nada muito avant-garde, mas a metodologia experimental clássica que se aplica bem à maioria dos campos científicos e se declina em formas convenientemente adaptadas aos vários tipos de objeto de estudo.

Resumindo:

FASES da PLANIFICAÇÃO	NOTAS metodológicas
I. Identificar um programa pré-existente ou uma atividade para transformar em autêntica Pedagogia do Serviço. – Identificar projeto/atividade que já foi levado a cabo; – Examinar à luz do Programa as oportunidades de aprendizagem que oferece.	Trocar recursos e ideias com colegas, alunos e membros da comunidade.
II. Examinar o conteúdo do Programa e confrontar com as competências que se pretendem desenvolver. – Ter em consideração a idade dos alunos. – Priorizar as necessidades da comunidade. <i>Identificar o conteúdo específico e a competência a trabalhar.</i>	Um Programa de Metas, Objetivos e Conteúdos também fornece indicações de competências: atenção aos VERBOS e a alguns conteúdos orientados para a aplicação.

Ou então

<p>III. Guiar os alunos enquanto investigam sobre essa necessidade da sua comunidade.</p>	<p><i>Entendemos por comunidade a própria escola ou a comunidade envolvente.</i></p>
	
<p>IV. Criar um plano de trabalho para tratar essa necessidade em que os alunos possam aplicar conteúdo da matéria e beneficiar os destinatários, trabalhando em seu favor.</p>	<p>A Pedagogia do Serviço distingue-se pela sua dupla função: aprender melhor o que o Programa propõe enquanto se lida com as necessidades concretas de outros.</p>
<p>V. Procurar oportunidades de aprendizagem adicionais conforme o plano de trabalho se vai desenvolvendo.</p>	<p>Considerar a possibilidade de interdisciplinaridade. Ter presente as competências transversais. Aprofundar os conteúdos. Trabalhar o desenvolvimento de competências.</p>
<p>VI. De um tema ou UL, identificar o conteúdo e as competências que podem ajudar a desenvolver.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Começar com um tema ou tópicos que contenham um sentido óbvio de serviço. – Registrar os conteúdos e as competências a desenvolver. – Selecionar um serviço verificado pelos estudantes como uma necessidade autêntica, incluindo uma Avaliação que funcione como ponto de partida para a monitorização do trabalho. 	
<p>VII. Começar a trabalhar uma necessidade identificada pelos alunos.</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Identificar as competências, talentos e interesses dos alunos. b) Os alunos definem o problema, verificam a sua necessidade e estabelecem hipóteses para a sua solução. 	<p><i>A P do S também tem uma função vocacional.</i></p>
<p>VIII. Os alunos lideram a implementação e o professor facilita-a, adicionando oportunidades de interdisciplinaridade.</p>	
<p>IX. SENDO POSSÍVEL, trabalhar colaborando com uma organização que já intervém na comunidade e direcionada para aquele problema.</p>	<p><i>Parceiros apreciam-se:</i> <i>A experiência real supõe conhecer e tratar com pessoas que sabem intervir na comunidade para resolver os seus problemas. Têm muito conhecimento e perícia para partilhar com os alunos. Também podem amplificar os resultados da intervenção.</i></p>

6. O desenvolvimento de competências também nos deve interessar

«Cultivar a excelência será talvez o objetivo mais geral da educação, mas deve esclarecer-se o sentido em que a expressão é usada. Refere-se não só a treinar os melhores alunos, mas também a ajudar todos os outros a atingir o seu máximo desenvolvimento intelectual. Um bom ensino, ao acentuar a estrutura de uma disciplina, será provavelmente mais proveitoso para um aluno menos capaz do que para um aluno dotado, pois é o primeiro que mais facilmente fica pelo caminho devido a um mau ensino. [...] Uma coisa parece clara: se todos os alunos forem auxiliados a utilizar plenamente as suas capacidades intelectuais, teremos melhores hipóteses de sobreviver como democracia, numa época de enorme complexidade tecnológica e social.»

Jerome Bruner (2014) *O Processo da Educação*,
Lisboa, Edições 70, pp. 35-36 [1960].

As competências – que alguns autores criativos gostam de definir poeticamente como saber ou saberes em uso, ou úteis ou aplicáveis,... –, consistem naquilo a que se chama um **Conhecimento Processual e Condicional**. *Ser competente* supõe um conhecimento que **se aplica especificamente a uma área ou domínio** e também implica a aplicação das outras formas de Conhecimento, a saber:

- **O Conhecimento declarativo** (conhecer factos e informação verbal);
- **O Conhecimento processual** (saber como levar a cabo uma variedade de atividades cognitivas, com traduções comportamentais diversas);
- **O Conhecimento condicional** (conhecer quando e porquê aplicar o que se sabe);
- **O Conhecimento metacognitivo** (conhecer as várias operações mentais que se possuem como reportório e distinguir a sua aplicação em cada situação nova ou repetida; perceber como transferir o conhecimento de uma situação para outra e a sua utilidade).

Os indivíduos competentes também desenvolveram a Memória de Longo Termo no domínio em questão e podem **aceder rapidamente ao conhe-**

cimento e estratégias que resolvem os problemas nesse domínio. Nos indivíduos «competentes», o conhecimento declarativo tornou-se «processualizado», isto é, incorporado em rotinas que se aplicam automaticamente e com facilidade: conhecimento em ação.

Há vários Tipos de **Competências**, que não podemos agora analisar em detalhe, e que se organizam à luz das teorias da cognição, mas as **Competências automáticas básicas** são um bom exemplo para introduzirmos brevemente as modalidades de **treino** de competências, isto é, os procedimentos que usamos para **desenvolver** as competências. Estas competências são aquelas que se aplicam **sem recurso ao pensamento consciente** (por ex., usar a transmissão do carro) e que atuam em função de **estratégias específicas de um domínio** (conduzir com atenção ao trânsito). Desenvolvem-se em três etapas:

- Etapa 1 – cognitiva:** conhecimento declarativo + estratégias gerais de resolução de problemas; inicialmente, necessidade de “pensar nisso”; **aprende-se por “tentativa-erro” e “degrau a degrau”** (usando uma Análise de Tarefas);
- Etapa 2 – associativa:** os “degraus” individuais de um procedimento combinam-se em unidades mais amplas; **aprende-se pelo treino;**
- Etapa 3 – autónoma:** o conjunto de procedimentos é atingido; **aprende-se aplicando muita atenção.**

São facilitadores críticos do desenvolvimento destas competências: o conhecimento dos **pré-requisitos** (esquemas, habilidades individuais); **a prática com feed-back** (formar associações, reconhecer pistas automaticamente, combinar pequenas etapas com regras de ação mais amplas ou produções, corrigidas, uma a uma, pelo professor). E ainda, a prática **em contexto real**, que ajuda os alunos a saber **como fazer**, mas também, **porquê e quando**. As *etapas problemáticas* – evidenciadas pela análise de tarefas – devem ser praticadas independentemente até à automatização; depois, serão colocadas na sequência.

As Competências Estratégicas de Domínio Específico são outro tipo de competências. Algum Conhecimento Processual não é automático porque **as condições estão sempre a mudar** (como o trânsito) pelo que é

preciso **aprender a tomar decisões**. As Estratégias de Domínio Específico são competências conscientemente aplicadas que **organizam pensamentos e ações** orientados para **atingir uma Meta**. Desenvolver este tipo de competências significa:

- Ensinar e treinar as Competências Automáticas Básicas que são pré-requisitos;
- Fornecer oportunidades de prática em muitas situações diferentes (ler: jornais, BD, revistas, livros, cartas, manuais, livros de instruções, rótulos, tabuletas,...);
- Introduzir **Estratégias de Resolução de Problemas**.

As Estratégias de Resolução de Problemas têm também uma gramática própria:

- a) **IDENTIFICAR, procurar a natureza do problema:** Tratar o problema como uma oportunidade, uma questão que deve ser respondida. A resposta é a SOLUÇÃO do problema.
- b) **DEFINIR objetivos e REPRESENTAR o problema**, isto é, focar a atenção na informação relevante: rejeitar os dados irrelevantes, identificar a informação relevante. Para tal, compreender as PALAVRAS e frases que enunciam o problema e destacar a relação PARTES – TODO.
- c) Interpretar o problema num todo e ativar o esquema de **COMPREENSÃO** adequado: **TRADUZIR** o problema num esquema compreensível.

Esta *tradução ensina-se*, sobretudo, apresentando muitos esquemas de resolução corretos; estes esquemas podem ser anotados para mostrar quais as *etapas críticas do pensamento usado*. Também é recomendável que o professor *forneça exercícios para praticar* em que o aluno

- a) Reconheça e categorize variados tipos de problemas;
- b) Represente os problemas – concretamente, com desenhos, símbolos ou gráficos; usando palavras;
- c) Selecione a informação relevante e irrelevante do problema.

Para tal, é necessário **EXPLORAR estratégias possíveis**:

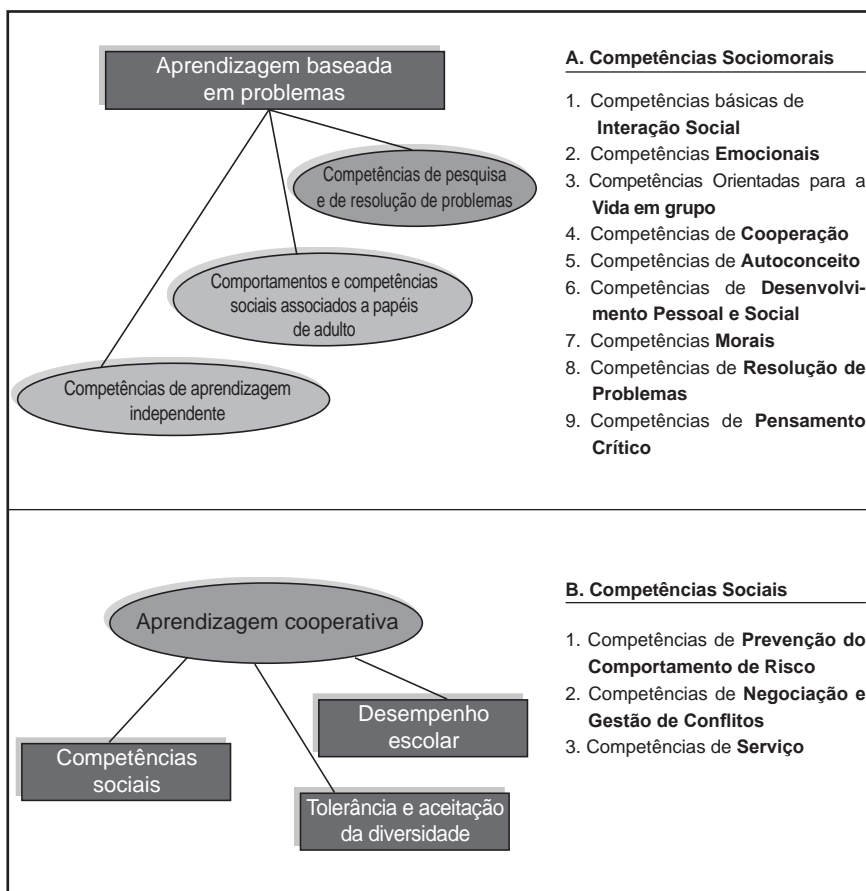
- **ALGORITMOS**: Prescrição, degrau a degrau, de como atuar para se atingir um objetivo. É usualmente específico de um domínio e ligado a uma área particular. Bem escolhido e aplicado, garante o resultado.
- **HEURISTICA**: Estratégia geral que pode levar a uma resposta correta. Assim, pensar a partir de:
 - **Análise meios-fins** – consiste na divisão do problema em objetivos intermédios, reduzindo a distância face a cada desafio;
 - **Estratégia de trás para a frente** – partir da meta (enunciada como solução provisória ou hipótese) e recuar, até encontrar a resolução das diversas etapas; neste caso, estamos a antecipar o produto, a atuar e olhar para trás: trata-se de selecionar a solução, antecipando as consequências e, depois, avaliar o resultado verificando se confirma ou contraria a solução;
 - **Pensamento analógico** – limitar a procura de soluções a situações que têm algo em comum com aquela com que nos defrontamos;
 - **Verbalização** – definir por palavras o plano de resolução do problema, argumentando a escolha/seleção de cada etapa. Depois da aplicação, deve-se fazer a revisão dos procedimentos e aprender com os resultados no sentido de melhorar as estratégias usadas ou a sua utilização.

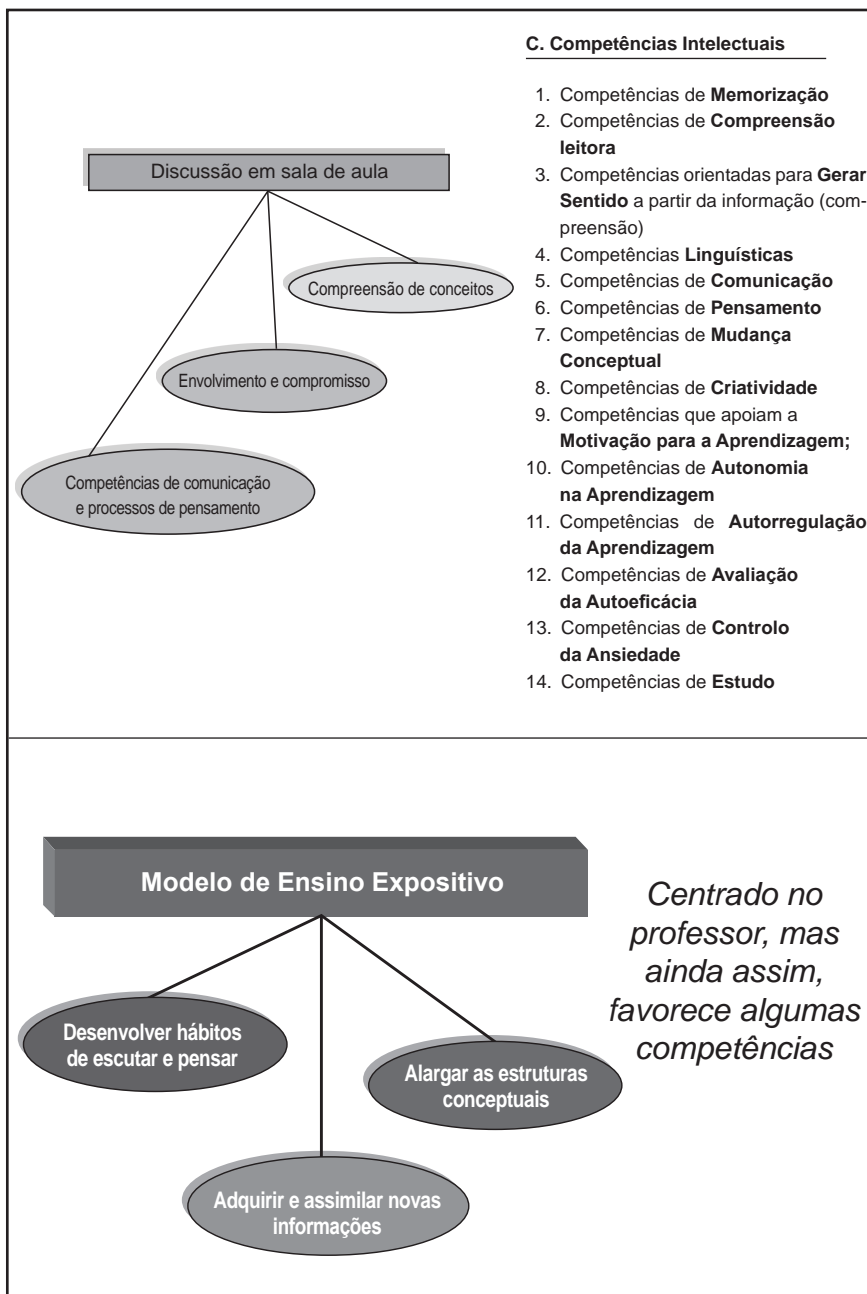
A **COMPETÊNCIA** na Resolução de Problemas evidencia-se pela:

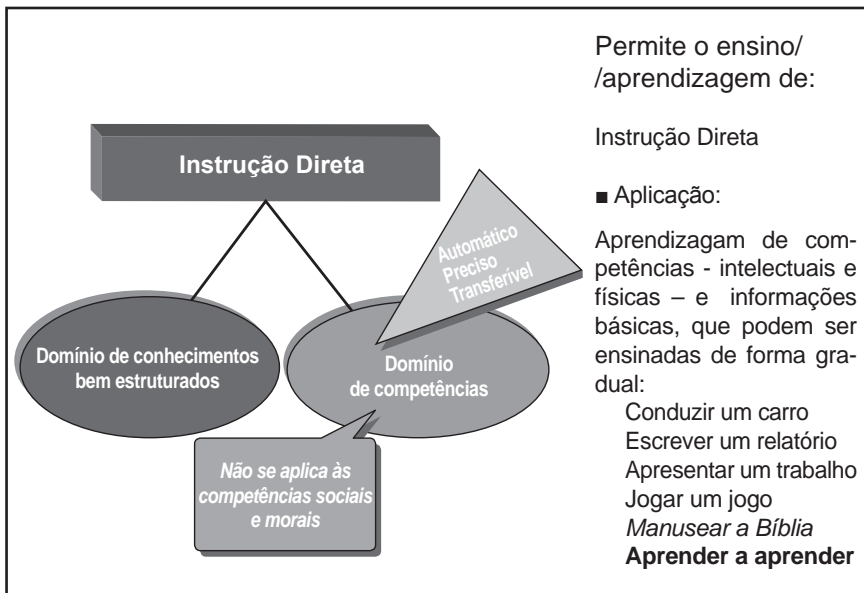
- Capacidade de **reconhecer padrões** e saber que “movimentos corretos” dar a esses padrões;
- Possuir, armazenado na memória, um conjunto de **produções** ou **condições de ação** que fornecem indicações sobre como atuar em variadas situações; favorece a simultaneidade «compreender o problema» → «escolher a solução»;
- Possuir um conhecimento bem elaborado e favorecido pela experiência e treino, o que facilita a recuperação da estratégia;

- Promover a organização da informação – a clareza (boa compreensão) também favorece a recuperação, a planificação e a monitorização:
 - analisar o problema;
 - desenhar diagramas que o ilustrem, procurando clarificá-lo;
 - parcelarizar o plano em etapas mais simples (também mais fáceis de aplicar, de avaliar e de substituir, em caso de malogro);
 - fazer planos de ensaio para as soluções idealizadas.

Há muitos tipos de competências. Aqui enunciamos aquelas que cada modelo de ensino integrado na *Pedagogia do Serviço* pode, efetivamente, favorecer:







7. Do Jardim de Infância ao 12º ano de escolaridade – Padrão de Qualidade para a Prática

A aplicação da *Pedagogia do Serviço*, para ser qualificada e cumprir as suas metas intrínsecas e as dos programas que trabalha, deve obedecer a um conjunto de especificidades que garantam a sua qualidade. Assim:

1	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão. • A <i>P do S</i> incorpora a reflexão desafiadora que permite aprofundar o pensamento e a análise sobre si mesmo, os outros e as relações na sociedade, pois a comunidade também avalia os alunos.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Ligação ao Programa. • A <i>P do S</i> usa intencionalmente, e como estratégia estrutural, a meta de cruzar os conteúdos programáticos com as oportunidades de ação.
3	<ul style="list-style-type: none"> • Serviço significativo. • A <i>P do S</i> liga os alunos a problemas significativos que também podem ser pessoalmente relevantes.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Diversidade. • A <i>P do S</i> promove a compreensão da diversidade e o respeito mútuo entre os participantes.
5	<ul style="list-style-type: none"> • Voz da juventude. • A <i>P do S</i> providencia aos jovens uma voz mais forte ao planearem, implementarem e avaliarem as experiências educativas de serviço à comunidade guiadas pelos adultos.
6	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariado. • A <i>P do S</i> é colaborativa, mutuamente benéfica e orientada para a intervenção na comunidade.
7	<ul style="list-style-type: none"> • Monitorização progressiva. • A <i>P do S</i> envolve os participantes num processo contínuo de avaliação da qualidade e progresso da intervenção face às metas definidas, e usa os resultados para melhorar e sustentar a intervenção.
8	<ul style="list-style-type: none"> • Duração e intensidade. • A <i>P do S</i> tem suficiente duração e intensidade para corresponder às necessidades identificadas na comunidade e para aprofundar o conhecimento do tema escolhido.

8. Para chegar a algum lado: As Cinco Etapas da Pedagogia do Serviço

I	Inventário e Investigação	<p>Usando entrevistas e outros meios de análise social, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Catalogam os interesses, competências e talentos dos pares e parceiros; – Identificam uma necessidade de intervenção; – Analisam o problema; – Estabelecem um ponto de partida para a necessidade identificada; – Começam a encontrar parceiros. 	<p>Aprender a conhecer a realidade de um modo racional e planificado ajuda a evitar o preconceito.</p> <p>Competências intelectuais</p> <p>Competências sociais</p>
II	Preparação e Planeamento	<p>Com a ajuda do professor, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Atualizam competências e conhecimentos anteriormente aprendidos; – Adquirem nova informação através de diversos meios; – Desenvolvem um plano que encoraje a responsabilidade; – Reconhecem a integração serviço/ aprendizagem; – Preparam-se para fornecer um serviço significativo; – Articulam os papéis com as responsabilidades; – Definem parâmetros realistas para a implementação. 	<p>Aprender mais e melhor.</p> <p>Competências morais</p> <p>Servir é bom para todos...</p> <p>Uma diakonia inteligente</p>
III	Ação	<p>Através do serviço direto e indireto, pesquisa, defesa de pontos de vista e a sua combinação, os alunos desenvolvem ação que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Tem valor, sentido e significado; – Usa aprendizagens prévias e novos conhecimentos académicos e competências; – Oferece oportunidades de aprendizagem diferentes; – Tem consequências reais; – Oferece um ambiente protegido para aprender, cometer erros e ser bem-sucedido. 	<p>Ser empreendedor no bem</p>
IV	Reflexão	<p>Durante a reflexão sistemática, o professor ou os alunos guiam o processo usando várias modalidades, tais como role play, discussão e redação de diários. Os alunos participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Descrevem o que aconteceu; – Examinam a mudança ocorrida; – Discutem pensamentos e sentimentos; – Colocam a experiência num contexto mais amplo; – Consideram as possibilidades de melhorar o trabalho; – Geram novas ideias; – Identificam questões e problemas; – Encorajam a participação dos parceiros «exteriores» e dos recetores; – Recebem feedback. 	<p>Não costuma estar presente nas nossas aulas!</p> <p>Preparar-se para a vida adulta</p>
V	Demonstração	<p>Os alunos mostram a outros grupos como e o que aprenderam, demonstrando também competências de estruturação e comunicação, usando como base o produto do seu trabalho, podendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Contar aos pares, famílias e comunidade aquilo que foi feito; – Escrever artigos ou cartas para jornais sobre temas de interesse público; – Criar uma publicação ao website para ajudar outros a aprender sobre aquele tema; – Criar instrumentos de arte pública: murais, fotografias, ... 	<p>O valor social da aprendizagem e da ação</p>

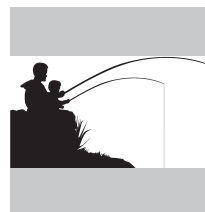
9. Benefícios da Pedagogia do Serviço – o que a investigação mostrou

«Quem beneficia com a aprendizagem do serviço?

Estudantes, professores, a população da escola no seu todo e a comunidade, beneficiam de programas bem planeados de aprendizagem pelo serviço.

Os benefícios variam dependendo do design do programa e o que acontece durante a preparação, implementação, reflexão e demonstração. Esta

lista foi compilada por responsáveis nas escolas e nas comunidades, baseada nas suas experiências de aprendizagem pelo serviço. Enquanto a investigação continua a examinar os benefícios da aprendizagem do serviço, a aprendizagem do serviço é reconhecida por promover a resiliência, o empowerment, o comportamento pró-social, a motivação para a aprendizagem e o compromisso. Estes são mediadores do sucesso académico e ajudam a criar as condições para os alunos terem melhores resultados académicos».



Cathryn Berger Kaye (2010) *The Complete Guide to Service Learning*, Minneapolis, Free Spirit Publishing.⁸⁴

Alunos

- *Aumenta a motivação e o desejo de aprender;*
- *Desenvolve a responsabilidade, o pensamento crítico, a tomada de decisões e a resolução de problemas;*
- *Melhora o conhecimento e o rendimento académico, incluindo competências de escrita e de comunicação;*
- *Cultiva a perceção de si;*
- *Desenvolve a competência para trabalhar bem com outras pessoas;*
- *Experimenta a reciprocidade;*
- *Permuta os estereótipos por respeito pelos outros;*
- *Interage com adultos que têm diferentes papéis na sociedade;*

⁸⁴ Um completo Guia de implementação com inúmeros recursos para intervenções e investigações em Pedagogia do Serviço, direcionando os leitores também para recursos multimédia, sempre organizados por áreas de estudo.

- *Expõe as opções de carreira, incluindo as do serviço público;*
- *Melhora o conhecimento sobre a comunidade e os recursos acessíveis a cada um e às suas famílias;*
- *Experiencia responsabilidade cívica;*
- *Desencadeia um compromisso de longa duração com o serviço público e a aprendizagem.*

Professores

- *Observam o entusiasmo dos alunos pela aprendizagem;*
- *Melhoram a comunicação e compreensão entre alunos;*
- *Aumentam a relevância da educação para os alunos;*
- *Desenvolvem o currículo através da colaboração com outros professores e parceiros na comunidade;*
- *Aprendem sobre diferentes organizações da comunidade e de como estas servem a população;*
- *Identificam recursos para potenciar as oportunidades educativas dos alunos;*
- *Juntam a turma com a comunidade;*
- *Sentem-se inspirados profissional e pessoalmente;*
- *Participam no desenvolvimento profissional e tornam-se mentores de outros professores.*

Escolas

- *Combinam desenvolvimento académico com responsabilidade cívica e social;*
- *Fortalecem os programas de formação em serviço;*
- *Desenvolvem parcerias comunitárias;*
- *Publicitam as oportunidades formativas para os alunos;*
- *Envolvem mais pais;*
- *Desenvolvem uma cultura e um clima organizacional mais inclusivos e cooperativos;*

- *Convidam os alunos a tornarem-se membros ativos das comunidades;*
- *Aumentam a confiança social no sistema de ensino;*
- *Melhoram as suas relações públicas.*

Comunidades

- *Aumentam os recursos para resolver problemas e dificuldades;*
- *Avançam na competência relativamente a uma particular área de incidência;*
- *Tornam-se mais conhecedores de programas e necessidades das escolas;*
- *Participam na aprendizagem dos alunos;*
- *Reconhecem publicamente o contributo dos mais jovens.*

10. Parceiros na educação...

A capacidade de o professor **providenciar monitorização, apoio e estratégias para guiar** os alunos é essencial na *Pedagogia do Serviço*, assim como a sua **capacidade de se relacionar e de comunicar com os parceiros**.

Uma das vantagens da *Pedagogia do Serviço* consiste em mostrar aos elementos da comunidade participante como funciona e o que move uma escola. A maioria dos adultos pensa a escola a partir da sua particular experiência de aluno, boa ou má, mas já bastante confusa e antiga. É preciso que compreendam e assimilem as necessidades de aprendizagem – e de cuidado, disciplina, organização, segurança, ... – dos alunos.

Podem ser parceiros na Pedagogia do Serviço:

- ✓ Movimentos e organizações de tempos livres, educação religiosa...
- ✓ Centros de jovens
- ✓ Associações de vizinhos, de moradores
- ✓ Associações de Pais/Encarregados de Educação
- ✓ Museus, teatros, bibliotecas e ludotecas, assim como as suas Associações de Amigos

- ✓ Emissoras de rádio
- ✓ Centros cívicos e culturais
- ✓ Centros, escolas e clubes desportivos
- ✓ Centros e clubes de excursionistas
- ✓ Fundações culturais
- ✓ Organizações não-governamentais
- ✓ Associações profissionais

“As coisas que temos de aprender antes de fazer – aprendemo-las fazendo-as – por exemplo [...] tornamo-nos justos praticando atos justos, moderados agindo moderadamente, e corajosos agindo corajosamente.”

Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Livro 2, Capítulo 1

11. Uma boa conclusão é sempre muito útil

«A coisa mais espantosa sobre como ensinar para ajudar as crianças a aprender cooperativamente é que as pessoas não sabem como o fazer em consequência da sua própria escolarização e vida nesta sociedade. Mas se algo é geneticamente controlado, é o instinto social. Se não formos uns para os outros, nem chegaremos a saber quem somos nós próprios.»

Herbert Thelem, numa conversa com Bruce Joyce, em 1964⁸⁵

11.1. A vida da educação

Começámos este texto referindo que é relevante ensinar e aprender bem, de forma sólida, clara e transformadora, os conteúdos programáticos das diversas disciplinas, respeitando os seus objetivos mais gerais e mais específicos. Propusemo-nos ajudar os docentes e as escolas a refletir sobre a *Pedagogia do Serviço* e a trabalhar no ensaio de projetos de lecionação que usem a *Pedagogia do Serviço* como estrutura pedagógica. Esta questão

⁸⁵ Bruce Joyce, Marsha Weil, Emily Calhoun, *Models of Teaching*, p. 31.

surgiu-nos, depois de muitas outras vezes, aquando da gestão pedagógica e da formulação do Programa de Educação Moral e Religiosa Católica, tal como este regista. Esta disciplina está há muito enraizada na nossa cultura, vivida na vida das nossas escolas e fundamentada tanto do ponto de vista didático, pedagógico e científico o que significa que, de quando em quando, podemos e devemos submetê-la ao stress das ideias velhas e das ideias novas sobre o que é educar e sobre o modo como queremos (e podemos?) fazê-lo. Esta disciplina tem, desde a sua sistematização, um objetivo muito mais amplo do que o que seria fornecer uns rudimentos, uma base ou, até, um sistema completo, sistemático e existencial, de formação moral dos alunos nas escolas, e tal como as várias edições do seu Programa o foram exprimindo. Em grande parte, pretende mostrar como surgiu o cristianismo, porque surgiu, como evoluiu e o que significa nas sociedades de hoje, sem esquecer o seu contributo para a vida de cada um e de cada uma e a nossa vida conjunta ou seja, tem a função de mostrar o Evangelho de Jesus Cristo.

Mas com as palavras de John Dewey, que a seguir transcrevemos, podemos recordar e perceber melhor como, na Escola, tudo é intrinsecamente Moral (por vezes uma moral com a qual concordamos e que nos parece conduzir ao Bem Comum e construir a dignidade da Pessoa, outras vezes nem tanto ou em absoluta contradição com essa perspetiva):

«A educação moral nas escolas é praticamente desencorajada quando estabelecemos o desenvolvimento do carácter como um fim supremo e, ao mesmo tempo, tratamos a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento do entendimento, que necessariamente ocupam a maior parte do horário escolar, como nada tendo que ver com o carácter. Nesta base, a educação moral fica inevitavelmente reduzida a uma espécie de lições de catequese ou de moral. Lições “de moral” significam, por hábito, o ensino acerca do que as outras pessoas pensam sobre as virtudes e os deveres. Só têm importância, porque os alunos já estão animados por alguma consideração empática e digna pelos sentimentos alheios. Sem respeito, não tem mais influência no carácter do que o conhecimento relativamente às montanhas da Ásia; com um respeito servil, aumenta-se a dependência em relação aos outros e projeta-se, aos que detêm a autoridade, a responsabilidade pela conduta. De facto, a instrução direta da moral foi apenas eficaz nos grupos sociais em que está fez parte do controlo autoritário da minoria sobre a maioria. [...] Tentar obter resultados semelhantes das lições de moral, numa sociedade democrática, será

confiar em pura magia sentimental. [...] Na verdade, o problema da educação moral nas escolas identifica-se com o problema de assegurar o conhecimento – o conhecimento relacionado com o sistema de impulsos e de hábitos.»⁸⁶

Neste sentido, Dewey explica:

«O que se aprende e se aplica numa ocupação com um objetivo e o que envolve a cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, seja considerado conscientemente ou não, pois cria um interesse social e confere a inteligência necessária para tornar esse interesse efetivo na prática. Justamente porque as disciplinas do currículo representam fatores modelo para a vida social, constituem os órgãos de iniciação nos valores sociais. Adquiridas em condições em que se possa concretizar o seu significado social, nutrem o interesse moral e desenvolvem a percepção moral. Além disso, as qualidades do espírito discutidas no tema do método de aprendizagem são todas, intrinsecamente, qualidades morais. **A abertura de espírito, a determinação, a sinceridade, a visão abrangente, a profundidade intelectual, o pressuposto da responsabilidade intelectual para desenvolver as consequências das ideias aceites são características morais.** O hábito de identificar as características morais com a conformidade externa às prescrições autoritárias pode levar-me a ignorar o valor ético dessas atitudes intelectuais, mas esse hábito tende a reduzir a moral a uma rotina inerte e maquinal. Por conseguinte, apesar de produzir resultados morais, estes são moralmente indesejáveis – sobretudo numa sociedade democrática, onde tanta coisa depende das atitudes pessoais. Todas as separações que temos vindo a criticar [...] têm uma origem no facto de se encarar a moral muito limitadamente – dando-lhe, por um lado, um aspeto sentimental e piegas, sem se relacionar com a capacidade eficaz de fazer aquilo que é socialmente necessário e, por outro lado, exagerando-se a convenção e a tradição, a fim de limitar a moral a uma lista de determinados atos. Na realidade, **a moral é tão vasta quanto os atos que dizem respeito às nossas relações com os outros. [...] O grande perigo que ameaça o trabalho escolar é a ausência de condições que tornem possível a impregnação**

⁸⁶ John Dewey (2007) *Democracia e Educação*, p. 296.

de um espírito social; este é o pior inimigo de uma educação moral eficiente, pois este espírito só pode estar ativamente presente quando se satisfazem determinadas condições.»⁸⁷

E Dewey acrescenta o caminho para a solução:

«A escola deve ser como a vida em comunidade, com tudo o que isso representa. As percepções e os interesses sociais só se podem desenvolver num meio genuinamente social – **onde exista o dar e receber na construção da experiência comum** [...] Implica um contexto de trabalho e de diversão com os outros. [...] Em vez de uma escola separada da vida como um local para aprender as lições, teremos **uma sociedade em miniatura**, na qual o estudo e o crescimento são incidentes da experiência comum.

[...]

A aprendizagem escolar e extraescolar deve ser contínua. Deve existir uma livre interação entre ambas. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contacto entre os interesses sociais de uma e de outra. A escola é entendida como um local onde existe espírito de companheirismo e atividades partilhadas mas, se a sua vida social não representa ou tipifica a do mundo existente para além dos muros da escola, transforma-se num mosteiro. O interesse e a compreensão sociais seriam desenvolvidos, mas não estariam disponíveis para o exterior; não seriam transferidos.

[...]

Uma visão moralista e reduzida da moral é responsável por não reconhecermos que todos os objetivos e valores desejáveis na educação são morais. A disciplina, o desenvolvimento natural, a cultura e a eficiência social são características morais – traços de uma pessoa que é um digno membro da sociedade, cuja tarefa da educação é fazer prosperar. [...] **É a capacidade de viver como membro da sociedade, para que aquilo que recebe por viver com os outros se equilibre com aquilo com que contribui para a vida deles.** O que dá e recebe como ser humano, um ser com desejos, emoções e ideias, não são bens exteriores, mas uma ampliação e um aprofundamento da vida

⁸⁷ John Dewey, *Democracia e Educação*, p. 298.

consciente – uma compreensão mais intensa, disciplinada e ampla dos significados. O que materialmente dá e recebe reside, no máximo, em oportunidades e meios para a evolução da vida consciente. Caso contrário, não seria dar nem receber, mas uma troca de posição das coisas no espaço, como agitar água com areia. **A disciplina, a cultura, a eficiência social, o cultivo pessoal e o aperfeiçoamento do carácter são somente estádios do desenvolvimento da capacidade de nobremente participar em tais experiências equilibradas. A educação não é um simples meio para essa vida. A educação é essa vida.** Manter a capacidade para essa educação é a essência da moral, pois a vida consciente é um constante recomeço.»⁸⁸

A educação não é um simples meio para uma dada vida, melhor do que a que temos agora, é vida, é essa vida. Assim, uma disciplina pode propor um dado modelo de vida moral mas se o não «viver», de nada servirá. E o que servirá a vida, a Vida Boa, senão viver bem enquanto crescemos e nos apercebemos das várias interpretações a que a vida está sujeita e as várias soluções para os conflitos que nos separam e nos dividem?

Todos os educadores, e todas as pessoas intelectual e socialmente interessadas na educação, temos presente que os modelos educativos derivam de uma concepção da sociedade que usualmente perspectiva o que os seres humanos seriam numa muito boa, mesmo utópica, vida em comum, apesar de John Dewey reforçar que não tralhamos para uma sociedade ideal mas para a sociedade real, que temos entre mãos: «Os seus métodos educativos ambicionam desenvolver cidadãos ideais que poderiam viver em e melhorar essa sociedade, que poderiam preencher-se a si mesmos nela e através dela, e que até seriam capazes de ajudar a criá-la e a revê-la.»⁸⁹ Num sentido cristão, referimo-nos a uma perspectiva profética, a vanguarda que os crentes reconhecem ser a operação do Espírito no mundo actual, a caminho do Reino de Deus, já aqui presente. Mas, as pedagogias orientadas para um ideal de sociedade são quase sempre difíceis de implementar no sentido em que – e incluindo, várias vezes, a *Pedagogia do Serviço* – exigem aos docentes um elevado nível de competência interpessoais e instrucionais, sem deixar de lhes pedir um grande à-vontade na forma como lidam com a

⁸⁸ John Dewey, *Democracia e Educação*, p. 300.

⁸⁹ Bruce Joyce, Marsha Weil, *Models of Teaching*, Boston, Ally and Bacon, p. 41.

dimensão científica da sua disciplina. Depois, nas nossas vida apressadas e no nosso desejo – infundado e, frequentemente, pateta – de obter rapidamente resultados positivos – são metodologias lentas e demoradas de implementar.

O que Dewey pretende explicar no final da sua obra mais emblemática, *Democracy and Education*, é que – na escola – a educação moral não reside nos conteúdos escolares de uma dada disciplina – mais ou menos normativa, mais ou menos «humanística» – mas na qualidade das metodologias empregues em cada uma e no conjunto das disciplinas. Segundo sabemos hoje, os Modelos Democráticos de ensino ou, mais comumente, os Modelos Cooperativos, nos quais se inscreve e se enraíza metodologicamente a *Pedagogia do Serviço*, desenvolvem um sistema social baseado e criado pelos processos democráticos em que os alunos se envolvem – os procedimentos democráticos são sinónimos de método e de investigação científica praticados em ambiente cooperativo, portanto, nada de estranho para o ensino da gramática ou das ciências ditas “duras”, para termos uns exemplos – e conduzem os jovens aprendentes à prática sistemática do inquérito científico sobre a natureza e a cultura, assim como sobre a natureza da vida social e os seus processos. Deste modo, levam crianças, adolescentes e jovens a envolver-se na resolução ativa e inteligente de problemas sociais e interpessoais e providenciam uma situação de aprendizagem baseada na experiência,⁹⁰ que é aquilo que nos «marca», nos transforma, nos faz pensar e evoluir.⁹¹

Conforme indicam Bruce Joyce, Marsha Weil e Emily Calhoun, vale a pena,

«sublinhar o papel da educação na melhoria da capacidade dos indivíduos pensarem reflexivamente sobre os modos como lidam com a informação e sobre os seus conceitos, as suas crenças, os seus valores. **Uma sociedade de pensadores reflexivos seria capaz de melhorar-se a si**

⁹⁰ Cf. Bruce Joyce, Marsha Weil, p. 42. p. 6-7.

⁹¹ A experiência como realidade ou situação vivida de modo intenso, objeto de reflexão e de interpretação, é entendível como lição de vida, acesso ao real, orientação existencial. Exprime-se e objetiva-se nas diversas formas de linguagem a que o sujeito tem acesso, como a palavra, a expressão artística, o rito e os comportamentos. Para os cristãos, a Palavra de Deus e a tradição da sua fé são grelhas de leitura para essas experiências, procurando identificar a presença de Deus – em todo o seu Mistério – nas realidades humanas presentes.

mesma e de preservar o que é único em cada indivíduo. [...] Delimita cuidadosamente os laços entre o mundo pessoal do indivíduo, o seu intelecto, os processos sociais, e o funcionamento de uma sociedade democrática. [...] as diferenças individuais são a força da democracia, e a negociação entre elas é a principal atividade democrática. [...] Esta partilha de percepções é necessária, de qualquer modo, se uma realidade mútua vai ser construída. A essência do funcionamento da democracia é a negociação das definições dos problemas e das situações problemáticas.»⁹²

E com alguma provocação de Weimer também podemos aprender que a aprendizagem do aluno, não o ensino, deve ser o centro das aulas. Para tal, cinco práticas devem mudar:

- «1) A balança do poder deve passar dos professores para os alunos;
- 2) o conteúdo deve mudar de algo a ser apenas dominado para uma ferramenta que desenvolva capacidades de aprendizagem;
- 3) o paradigma deve mudar, não devem ser os professores os únicos a criar toda a planificação e realizar uma boa pedagogia mas devem ser orientadores e facilitadores;
- 4) a responsabilidade de aprender deve mudar do professor para o aluno com o objetivo de ajudar os alunos a tornarem-se aprendizes autónomos;
- 5) a avaliação deve ser utilizada para dar informações sobre o desempenho e criar aprendizagem enfatizando fortemente a participação do aluno na própria avaliação.»⁹³

Todas estas novas condições de viver a escola estão contempladas na *Pedagogia do Serviço* e esta, sem ruturas, pode ensinar-nos a contemplar e a experimentar essa Nova Escola. Certamente que as lições práticas e teóricas que os docentes retirarão da sua aplicação os ajudarão a fazer esta transição cultural e procedimental. Como as escolas são hoje – grandes e pesadas, tão contaminadas de burocracia, tão vergadas às práticas avaliativas de estilo

⁹² Bruce Joyce, Marsha Weil, *Models of Teaching*, pp. 41-41.

⁹³ M. Weimer (2002) *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*, San Francisco, Jocey-Bass, cit. Richard I. Arends, *Aprender a Ensinar*, p. 127.

concural, com horários de trabalho tão extensos para alunos e para professores – será difícil ter a escola «em» pedagogias cooperativas, mas que cada turma experimente um trimestre de trabalho em *Pedagogia do Serviço* em cada um dos Ciclos da escolaridade, já pode fazer muito pela nossa vida em comum. E, assim, talvez uma dia a sociedade volte a amar a Escola.

11.2. Um começo de boa resposta

Como uma boa conclusão é sempre muito útil, e algo aberto, na sua estrutura e perante o futuro, porque a forma como lemos as coisas e as realidades mudam de acordo com as nossas histórias, experiências, motivações e contextos, deixamos a conclusão com o leitor, embora facultando uma ajuda competente e em serviço, a ajuda do Papa Francisco⁹⁴:

«A verdadeira fé no Filho de Deus feito carne é inseparável do dom de si mesmo, da pertença à comunidade, do serviço, da reconciliação com a carne dos outros. Na sua encarnação, o Filho de Deus convidou-nos à revolução da ternura. [...]

Este *laço indissolúvel entre a receção do anúncio salvífico e um efetivo amor fraterno* exprime-se em alguns textos da Escritura, que convém considerar e meditar atentamente para deles tirar todas as consequências. É uma mensagem a que frequentemente nos habituamos e repetimos quase mecanicamente, mas sem nos assegurarmos de que tenha real incidência na nossa vida e nas nossas comunidades. Como é perigoso e prejudicial esta habituação que nos leva a perder a maravilha, o fascínio, o entusiasmo de *viver o Evangelho da fraternidade e da justiça!* A Palavra de Deus ensina que, *no irmão, está o prolongamento permanente da Encarnação para cada um de nós*: “Sempre que fizestes isto a um destes meus irmãos mais pequeninos, a mim mesmo o fizestes” (Mt 25,40). O que fizermos aos outros tem uma dimensão transcendente: “Com a medida com que medirdes, assim sereis medidos” (Mt 7,2); e *corresponde à misericórdia divina para conosco*: “Sede misericordiosos como o vosso Pai é misericordioso. Não julgueis, e não sereis julgados; não condeneis, e não sereis condenados; perdoai, e sereis perdoados. Dai e ser-vos-á dado (...). A medida que usardes com os outros será usada convosco”

⁹⁴ Papa Francisco, Exortação Apostólica *Evangelii Gaudium*, 2014, 88, 179, 187, 188, 189 e 190.

(Lc 6,36-38). Nestes textos, exprime-se a **absoluta prioridade da “saída de si próprio para o irmão”**, como um dos dois mandamentos principais que fundamentam **toda a norma moral** e como o sinal mais claro para discernir sobre o **caminho de crescimento espiritual** em resposta à doação absolutamente gratuita de Deus. Por isso mesmo, **“também o serviço da caridade é uma dimensão constitutiva da missão da Igreja e expressão irrenunciável da sua própria essência”**⁹⁵. Assim como a Igreja é missionária por natureza, também brota inevitavelmente dessa natureza a caridade efetiva para com o próximo, **a compaixão que compreende, assiste e promove**. [...]

Cada cristão e cada comunidade são chamados a **ser instrumentos de Deus ao serviço da libertação e promoção dos pobres, para que possam integrar-se plenamente na sociedade**; isto supõe estarem docilmente atentos, para ouvir o clamor do pobre e socorrê-lo. Basta percorrer as Escrituras para descobrir como o Pai bom quer ouvir o clamor dos pobres: “Eu bem vi a opressão do meu povo que está no Egito, e ouvi o seu clamor diante dos seus inspetores; conheço, na verdade, os seus sofrimentos. Desci a fim de os libertar [...]. E agora, vai; Eu te envio...” (Ex 3,7-8.10). E Ele mostra-se solícito com as suas necessidades: “Os filhos de Israel clamaram, então, ao Senhor, e o Senhor enviou-lhes um salvador” (Jz 3,15). **Ficar surdo a este clamor, quando somos os instrumentos de Deus para ouvir o pobre, coloca-nos fora da vontade do Pai e do seu projeto**, porque esse pobre “clamaria ao Senhor contra ti, e aquilo tornar-se-ia para ti um pecado” (Dt 15,9). E a falta de solidariedade, nas suas necessidades, influi diretamente sobre a nossa relação com Deus: “Se te amaldiçoa na amargura da sua alma, Aquele que o criou ouvirá a sua oração” (Sir 4,6). Retorna sempre a antiga pergunta: “Se alguém possuir bens deste mundo e, vendo o seu irmão com necessidade, lhe fechar o seu coração, como é que o amor de Deus pode permanecer nele?” (1Jo 3,17). Lembremos também com quanta convicção o Apóstolo São Tiago retomava a imagem do clamor dos oprimidos: “Olhai que o salário que não pagastes, aos trabalhadores que ceifaram os vossos campos, está a clamar; e os clamores dos ceifeiros chegaram aos ouvidos do Senhor do universo” (5,4).

⁹⁵ BENTO XVI, Carta ap. em forma de motu proprio *Intima Ecclesiae natura* (11 de novembro de 2012), próêmio: AAS 104 (2012), 996.

A Igreja reconheceu que a exigência de ouvir este clamor deriva da própria obra libertadora da graça em cada um de nós, pelo que não se trata de uma missão reservada apenas a alguns: “A Igreja, guiada pelo Evangelho da Misericórdia e pelo amor ao homem, *escuta o clamor pela justiça* e deseja responder com todas as suas forças.”⁹⁶ Nesta linha pode-se entender o pedido de Jesus aos seus discípulos: “Dai-lhes vós mesmos de comer” (Mc 6,37), que envolve tanto **a cooperação para resolver as causas estruturais da pobreza e promover o desenvolvimento integral dos pobres, como os gestos mais simples e diários de solidariedade para com as misérias muito concretas que encontramos.** Embora um pouco desgastada e, por vezes, até mal interpretada, a palavra “solidariedade” significa muito mais do que alguns atos esporádicos de generosidade; supõe a **criação de uma nova mentalidade** que pense em termos de **comunidade, de prioridade da vida de todos** sobre a apropriação dos bens por parte de alguns.

A solidariedade é uma reação espontânea de quem reconhece a função social da propriedade e o destino universal dos bens como realidades anteriores à propriedade privada. A posse privada dos bens justifica-se para cuidar deles e aumentá-los de modo a servirem melhor o bem comum, pelo que a solidariedade deve ser vivida como a decisão de devolver ao pobre o que lhe corresponde. Estas convicções e práticas de solidariedade, quando encarnam, abrem caminho a outras transformações estruturais e tornam-nas possíveis. **Uma mudança nas estruturas, sem se gerar novas convicções e atitudes, fará com que essas mesmas estruturas, mais cedo ou mais tarde, se tornem corruptas, pesadas e ineficazes.**

Às vezes trata-se de ouvir o clamor de povos inteiros, dos povos mais pobres da Terra, porque “a paz funda-se não só no respeito pelos direitos do homem, mas também no respeito pelo direito dos povos”⁹⁷. Lamentavelmente, até os direitos humanos podem ser usados como justificação para uma defesa exacerbada dos direitos individuais ou dos direitos dos povos mais ricos. Respeitando a independência e a cultura de cada nação, é preciso recordar-se sempre de que o Planeta é de toda a humanidade e para toda a humanidade, e que o simples facto de ter nascido

⁹⁶ CONGR. PARA A DOUTRINA DA FÉ, Instr. *Libertatis nuntius* (6 de agosto de 1984), XI, 1: AAS 76 (1984), 903.

⁹⁷ PONT. CONSELHO «JUSTIÇA E PAZ», *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*, 157.

num lugar com menores recursos ou menor desenvolvimento não justifica que algumas pessoas vivam menos dignamente. É preciso repetir que “os mais favorecidos devem renunciar a alguns dos seus direitos, para poderem colocar, com mais liberalidade, os seus bens ao serviço dos outros”⁹⁸. Para falarmos adequadamente dos nossos direitos, é preciso alongar mais o olhar e abrir os ouvidos ao clamor dos outros povos ou de outras regiões do próprio país. **Precisamos de crescer numa solidariedade que “permita a todos os povos tornarem-se artífices do seu destino”⁹⁹, tal como “cada homem é chamado a desenvolver-se”¹⁰⁰.**

Nota final:

A tradução das intenções e modalidades de implementação da *Pedagogia do Serviço* em eficazes instrumentos de trabalho para os alunos constitui uma parte complexa e substancial do trabalho dos docentes na aplicação deste conjunto de modelos de ensino em contexto comunitário. Nesse sentido disponibilizamos alguns exemplos de Fichas de Trabalho e ainda um Guia para a Avaliação das Cinco Etapas da *Pedagogia do Serviço*, numa

«Parte II –Sistemas de Organização da Pedagogia do Serviço»

Disponível numa versão digital a que se acede pelo link
<http://www.educris.com/v3/centrorecursos/#quado-servico/1>

Em www.educris.com

Num futuro próximo procuraremos oferecer o acesso a materiais entretanto desenvolvidos por docentes nas suas aplicações da *Pedagogia do Serviço*.

⁹⁸ PAULO VI, Carta ap. *Octogesima adveniens* (14 de maio de 1971), 23: AAS 63 (1971), 418.

⁹⁹ PAULO VI, Carta enc. *Populorum progressio* (26 de março de 1967), 65: AAS 59 (1967), 289.

¹⁰⁰ *Ibid.*, 15: o. c., 265.

