

ESCOLA E DEMOCRACIA: CONTRIBUTO PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A ACCÇÃO DOCENTE

Rui Trindade¹

O debate sobre a Escola é um debate que, hoje, já não admite reflexões ingénuas ou heroicas. Os interesses em jogo são tão diversos que as leituras sobre essa instituição têm que ser forçosamente distintas. Leituras que, independentemente da legitimidade que lhes possamos reconhecer, nos colocam perante o problema de saber se todas elas são politicamente congruentes com a função e o papel que se espera que as escolas assumam no seio de sociedades, que se reivindicam como sociedades democráticas. Um problema que, por sua vez, nos conduz a enfrentar um outro, aquele que verdadeiramente me interessa discutir neste texto, o de reflectir sobre os princípios e os pressupostos nucleares dos projectos de educação escolar que sejam congruentes com os compromissos e os valores que, em princípio, deveriam nortear a vida no seio de tais sociedades.

É respeitando uma tal intenção que neste texto pretendo desenvolver uma reflexão que possa ser entendida como um contributo para abordar o referido problema, fazendo-o, num primeiro momento, a partir de uma questão que não podemos continuar a ignorar, o de saber se é admissível que numa sociedade democrática, as escolas se podem afirmar como espaços de reprodução cultural para uns e como espaços de redenção social para outros. Equívoco este que, sendo objecto de problematização neste texto, constituirá o mote para uma breve reflexão sobre os compromissos e as opções epistemológicas e pedagógicas que poderão inspirar os projectos escolares de inspiração democrática, de forma a inventariar-se, por fim, o impacto de um tal projecto na configuração das acções desenvolvidas pelos professores neste âmbito.

1 - A ESCOLA NO ÂMBITO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: A INCLUSÃO EDUCATIVA EM DEBATE

Um dos maiores problemas com que, hoje, se debatem as escolas

contemporâneas tem a ver com a perspectiva, nem sempre explícita, através da qual se tendem a desvalorizar as suas finalidades educativas face às suas finalidades sociais, enquanto resposta generosa que, sob a capa da sua afirmação como um espaço inclusivo e democrático, contribui para definir essa mesma escola como um contexto que para alguns dos seus alunos, normalmente os deserdados da vida, se afirma mais pelas suas preocupações de natureza filantrópica do que por preocupações de carácter cultural. Trata-se de uma perspectiva que, importa reconhecê-lo, se tem vindo a construir em função das exigências de universalização do acesso à Escola e, subsequentemente, em função das dificuldades que esta mesma Escola sente em cumprir os propósitos da universalização do sucesso escolar, devido às manifestas dificuldades em lidar com aqueles alunos que são oriundos dos estratos socialmente mais desfavorecidos. É como resposta a tais dificuldades que as escolas, sobretudo aquelas que se situam em comunidades marcadas pela pobreza e pela exclusão, tendem a configurar o sucesso escolar de tais alunos a partir de outros critérios, onde a dimensão cultural do processo de formação tende a ser menorizada para se valorizar um hipotético e duvidoso sucesso ao nível da integração social desses mesmos alunos. De acordo com esta estratégia, considerar-se-ia, então, que os resultados académicos propriamente ditos daqueles alunos constituem como que um problema menor, dado que face à ausência de condições e de estímulos por parte do meio familiar e das comunidades em que estes alunos se inserem, são os objectivos relacionados quer com o desenvolvimento de determinadas atitudes, quer com a assunção de um outro tipo de comportamentos no seio das escolas que importa valorizar, enquanto atitudes e comportamentos preditores da possibilidade destas crianças e jovens se enquadrarem de forma mais ordeira e bem comportada na sociedade onde vivem². Uma questão que, hoje, terá que ser objecto de uma discussão inadiável, já que poderemos estar perante um acontecimento educativo perverso, quando o tipo de respostas que as escolas encontram para fazer face às dificuldades de aprendizagem das crianças e dos jovens em risco de fracasso escolar deixam de ser desafiantes, em termos culturais, para poderem alimentar a ilusão de um sucesso que só é nas estatísticas e nas mentes dos burocratas. Um sucesso que contribui para transformar o jogo educativo num jogo de faz de conta, uma espécie de entretenimento sem qualquer valor formativo, que se justifica em nome do que tende a ser identificado por missão social das escolas. Missão esta que se afirma, deste modo, à custa da sua missão cultural, o que significa que essas crianças e esses jovens acabaram por ser vítimas de um conjunto de falsas oportunidades educativas, mesmo que estas tenham sido propostas em nome de um projecto de diferenciação pedagógica em que o reconhecimento das diferenças permitiu, apenas e afinal, legitimar e tornar aceitáveis as desigualdades que, por essa via, se afirmava combater.

É também acarinhando respostas deste tipo que o poder político parece pretender enfrentar os números do insucesso escolar que, entre outras coisas negativas, permitem revelar que tal fracasso tem uma marca social inquestionável, já que continua a afectar os mesmos de sempre, as crianças e os jovens mais pobres e menos favorecidos.

Ainda que sejamos obrigados a reconhecer que este fenómeno não pode ser equacionado como um problema que, apenas, diz respeito às escolas, importa afirmar que o mesmo pode ser entendido como um indicador das dificuldades, de natureza diversa, que nestes contextos educativos se fazem sentir quando se trata de implementar projectos e acções de carácter educacional que se desenvolvam segundo outros pressupostos e em função de outras dinâmicas pedagógicas relacionadas, sobretudo, quer com a organização e a gestão do trabalho pedagógico no espaço das salas de aula, quer com a gestão do conjunto diverso de actividades que possam ter lugar no universo mais amplo que as escolas constituem. Não creio, por isso, que o projecto de diferenciação dos percursos educativos que descrevi de forma sumária possa ser explicado por via das intenções maliciosas dos seus autores. É que há iniciativas deste género no seio das escolas que se desenvolvem sob o signo de uma generosidade pedagógica que não poderá ser questionada, o que permite, então, compreender que estamos perante um problema que terá que ser entendido em função de opções educativas e pedagógicas a interpelar, quer quanto às crenças que as sustentam, quer quanto aos pressupostos conceptuais, de natureza diversa, que as configuram.

2 - A ESCOLA NO ÂMBITO DE UMA SOCIEDADE DEMOCRÁTICA: ENTRE O PARADIGMA PEDAGÓGICO DA APRENDIZAGEM E O PARADIGMA DA COMUNICAÇÃO

O projecto de diferenciação que tem vindo a ser objecto da minha atenção até este momento terá que ser compreendido em função do vínculo que se pode estabelecer entre tal projecto e o paradigma pedagógico da instrução que o inspira. Inclui-se, assim, no âmbito de um universo conceptual onde o acto de educar, na Escola, é entendido como um acto equivalente ao acto de ensinar, sendo identificado, por isso, como uma actividade de difusão, quer de uma versão final da informação produzida por outros, quer da imposição de normas e procedimentos exteriores e estranhos aos sujeitos que aprendem, os quais, como tarefas de aprendizagem, se limitam a reproduzir, da forma o mais fiel possível, essa informação, essas normas

e esses procedimentos. Recorrendo-se ao triângulo de Houssaye³ (1996) pode considerar-se que é a relação que se estabelece entre os professores e o saber que constitui a relação que se privilegia no âmbito do paradigma da instrução, restando aos alunos assumir o lugar do terceiro excluído ou, dito de outro modo; ocupar o lugar do morto no seio de tal relação⁴.

É face a esta interpretação do acto educativo que aquele projecto de diferenciação pedagógica se pode afirmar, quer como um projecto de carácter assistencialista, quer como um projecto de natureza compensatória. Um projecto que se configura em torno de uma abordagem circunscrita de diferenciação pedagógica, em que a diversificação dos desafios, dos procedimentos e dos meios pedagógicos é pensada, nesta perspectiva, como uma resposta que diz respeito, apenas, aos alunos em dificuldades de aprendizagem ou em risco de fracasso. Alunos estes cujo abandono se tenta evitar ao incluí-los em vias escolares com um valor académico menor. É perante um projecto com estas características que se pode afirmar que a diferenciação dos percursos educativos dos alunos, neste âmbito, acaba por ser equivalente a um processo de segregação que se justifica em nome da não penalização da diferença. Um projecto que não é capaz de reflectir sobre o modo como o paradigma da instrução, ao desvalorizar os alunos como actores educativos, constitui, por si só, um obstáculo à diferenciação pedagógica como uma propriedade inerente a uma Escola que entende as diferenças como factores educativos valiosos se forem geridos no sentido de permitirem o diálogo e a interpelação educativas de forma qualificada, cuidada e atenta. Um projecto cuja maior vulnerabilidade tem a ver, então, com o modo como contribui para preservar o paradigma pedagógico da instrução como o único paradigma pedagógico aceitável. Face a um tal projecto torna-se possível compreender que não é a diferenciação pedagógica nem a generosidade das iniciativas que se desenvolvem subordinadas a um tal desígnio que permitem caracterizar e sustentar o desenvolvimento de uma Escola congruente com os princípios e os valores de uma sociedade democrática.

Como se constata, um tal projecto, mais do que uma missão humanitária, é um desafio político-pedagógico que teremos que enfrentar, recusando, desde logo, o paradigma da instrução como o seu paradigma de referência e reconhecendo, também, os equívocos do paradigma da aprendizagem como condição para afirmar o paradigma da comunicação como paradigma capaz de permitir enfrentar aquele desafio. É que não se pode continuar a alimentar a ilusão de que a alternativa a um projecto educacional, como aquele que o paradigma da instrução preconiza, passa por afirmar um projecto que, na perspectiva que o paradigma da aprendizagem sustenta, entende o acto de educar como, e é Bruner (2000) que o clarifica, uma actividade através da qual se estimula a discussão, a colaboração e o encorajamento, de forma a poder-se ajudar os alunos a expressar as suas perspectivas acerca do

mundo e a confrontarem-se com outras concepções sobre este mesmo mundo, graças à possibilidade de conjugação das perspectivas em presença. Neste caso, o conhecimento é visto como aquilo que se partilha num quadro de discursos dentro de uma comunidade cultural e interpretativa, enquanto as verdades são o produto da prova, do argumento e da construção, mais do que da autoridade textual e pedagógica (idem). Eis-nos, assim, perante um conjunto de pressupostos que nos conduzem à configuração de um modelo pedagógico mutualista, mais preocupado com a interpretação e a compreensão da realidade do que com a perfeição do conhecimento factual. Um modelo pedagógico em que os professores se preocupam em compreender, sobretudo, o que os alunos pensam e como acedem às coisas em que acreditam, de forma a ajudá-los a entender melhor e de forma mais consistente, menos unilateralmente, o mundo que os rodeia (idem).

É face a um tal paradigma que tende a entender a aprendizagem dos alunos como se esta fosse uma operação dissociada do conjunto de informações existente, dos instrumentos culturais disponíveis, dos procedimentos já validados ou das atitudes que melhor poderão apoiar a discussão, a reflexão ou, entre outras coisas, a pesquisa que se afirma e emerge o paradigma da comunicação, o qual constitui, na minha perspectiva, aquele que melhor poderá suportar o desenvolvimento de um projecto educacional coerente com os princípios, os propósitos e o programa político de uma sociedade democrática, porque permite que se defenda que a Escola terá que se afirmar como uma instituição educativa prioritariamente preocupada com a socialização cultural das gerações mais jovens, enquanto propósito, que poderá ser entendido como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e social dos seus alunos. Um propósito que terá que ser entendido em função de uma abordagem do acto de educar, no âmbito de qualquer projecto de educação escolar, que o entende como um acto em que se apoia os alunos “a confrontar-se com informação relevante no âmbito da relação que estes estabelecem com uma dada realidade, capacitando-os para (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação” (TRINDADE, 2002, p. 8). Uma concepção que determina que o acto de aprender seja visto como um processo que se constrói “a partir do confronto entre a realidade objectivável e o conjunto de significados que cada um constrói acerca da mesma” (idem), o qual justifica e conduz a um confronto entre o conhecimento pessoal e «aquilo que é tido por conhecido» pela cultura (BRUNER, 2000). Um confronto cuja importância deriva do modo como pode afectar os alunos a produzir significados a partir daquela realidade, de forma a poder capacitá-los para produzir leituras, quer mais exigentes e rigorosas, quer humanamente mais capazes, acerca da mesma. Utilizando novamente o triângulo de Houssaye (1996) pode afirmar-se que, no âmbito de um modelo educativo que se afirma em coerência com tais opções epistemológicas e pedagógicas, não há terceiros excluídos. Neste caso,

o acto educativo tende a ser visto como um acto que, para se realizar, depende da qualidade e da pertinência das interacções que se estabelecem, quer entre os professores e os alunos ou os alunos entre si, quer entre todos estes actores educativos e o património de informações, instrumentos, procedimentos e atitudes, o saber no triângulo de Houssaye, que afinal é o que justifica a presença de todos nas escolas. Um património que tanto pode conduzir a ampliar e a complexificar o olhar que os sujeitos produzem acerca do mundo, como acaba por ser afectado pela actividade cultural que os sujeitos dinamizam a partir do contacto com esse mesmo património. É que, como afirma Meirieu, os alunos no âmbito do processo de apropriação dos objectos de saber não se limitam a apoderar-se, apenas, desses objectos, já que tal apropriação os conduz inevitavelmente a “examiná-lo, para pegá-lo nas mãos, para manipulá-lo, para apropriar-se dele ou desvirtuá-lo, enfim, para pôr «algo de si nele»” (MEIRIEU, 2002, p. 80).

Eis-nos, assim, perante um paradigma que se distancia do paradigma da instrução porque recusa, quer a atitude epistemologicamente autoritária que o sustenta, quer, conseqüentemente, a desconfiança metódica como o paradigma da instrução se posiciona face aos recursos culturais, cognitivos, experienciais e relacionais que os alunos possuem para aprender. Trata-se de pressupostos que impedem, na perspectiva do paradigma da comunicação, os alunos de desenvolverem, num primeiro momento, um conjunto de competências cognitivas, relacionais e éticas que se entendem como necessárias à vida numa sociedade que se assume, quer como uma sociedade democrática, quer como uma sociedade do conhecimento, impedindo-os, num segundo momento, de se autonomizarem do ponto de vista intelectual e cívico.

O distanciamento do paradigma da comunicação face ao paradigma da aprendizagem explica-se, por seu turno, face ao modo como neste último se corre o risco de, ao desvalorizar-se a necessidade de gerir intencionalmente o confronto dos alunos com o património de informações, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes, se desvalorizar, como um factor educativo de primeira grandeza, quer o confronto entre o conhecimento pessoal que os alunos possuem sobre o universo que os rodeia e aquilo que é tido por conhecido e culturalmente validado de forma exigente e sistemática. Confrontando-se, então, este paradigma com o paradigma da aprendizagem verifica-se que é em torno, não da actividade dos alunos, mas da importância que se atribui à apropriação de uma fatia decisiva do património cultural socialmente validado e valorizado que temos ao nosso dispor, entendida como uma finalidade primeira das escolas e uma referência significativa do próprio desenvolvimento daquela actividade, que os dois paradigmas se distinguem entre si. Ainda que ambos acreditem que qualquer projecto de educação deve ter em conta os alunos, nas suas singularidades várias, há que referir que no paradigma da

comunicação, ao contrário do paradigma da aprendizagem, se defende, de forma explícita, que esta é uma condição necessária, mas não é uma condição suficiente para que os alunos possam beneficiar do contacto com o património de instrumentos, procedimentos, informações e atitudes que temos ao nosso dispor e que podem, devem, constituir um factor promotor do desenvolvimento pessoal, social e cultural de todos os que frequentam as escolas. É que, tal como afirma Meirieu, defender que “os alunos poderiam decidir por si mesmos o que devem aprender provém da mesma ilusão do barão de Munchhausen, que achava que podia salvar-se do afogamento puxando-se a si mesmo pelos cabelos para fora da água” (MEIRIEU, 2005, p. 80). É, assim, a partir deste conjunto de ideias-chave que se funda o paradigma pedagógico da comunicação, o qual vem propor uma reconfiguração, quer do estatuto dos alunos e dos professores, quer dos actos de educar e de aprender. Uma reconfiguração que permite compreender que o centro da actividade educativa não são os alunos, mas as interacções que estes estabelecem com o património cultural que os planos de estudos consagram e, em função deste, uns com os outros e com o meio físico, social e cultural envolvente. É em função da qualidade e do sentido de tais interacções que se explica, compreende e ocorre o processo de desenvolvimento de competências cognitivas, interpessoais, estratégicas e expressivas desses alunos. Não há, deste modo, qualquer tipo de incompatibilidade entre a apropriação do património cultural, que na Escola se entende como decisivo para estimular o processo de socialização dos alunos e o processo de desenvolvimento pessoal e social que lhes diz respeito. Pode até considerar-se que a apropriação do primeiro é condição de ocorrência do segundo. Daí que não se desvalorize a importância do contacto que os alunos possam estabelecer com a informação produzida por outros, mesmo que não se faça depender as suas aprendizagens, apenas e exclusivamente, do contacto com essa informação. A importância da informação decorre, então, do facto de se entender que é a sua procura, bem como a discussão, a interpelação e a reflexão a que a sujeitamos, em interacção com distintos interlocutores, que constitui uma das condições mais decisivas do processo de construção do saber e, neste sentido, da apropriação do património atrás referida, bem como, e concomitantemente, do processo de desenvolvimento que essa apropriação propicia e que, de algum modo, a estimula. De acordo com esta perspectiva, importa compreender, então, que os interesses e as necessidades dos alunos passam a ser entendidos como uma condição necessária, mas não como uma razão suficiente, para explicar as suas aprendizagens, ainda que tais interesses e necessidades não deixem de ser abordados como factores que permitem regular e conferir singularidade ao contacto entre os alunos e o património cultural.

Em conclusão, o que importa afirmar, no âmbito desta reflexão sobre a Escola como uma instituição decisiva em sociedades que se reivindicam como

democráticas, é que esta pode assumir-se como uma instituição politicamente influente se for capaz de contribuir, de facto, para que os seus alunos tenham oportunidade de se apropriar de um património de informações, de instrumentos, de procedimentos e de atitudes que deverá constituir-se como condição do processo de afirmação e desenvolvimento das crianças e dos jovens no seio dessa mesma sociedade. Não se pode, por isso, dissociar a dimensão cultural da dimensão da formação pessoal e social dos alunos no seio das escolas, não só porque tal formação não é exequível se não se valorizar a dimensão cultural dos projectos de educação escolar, do mesmo modo que esta dimensão adquire uma maior ou menor pertinência conforme contribui para que aquela formação possa ocorrer. É que a formação pessoal e social dos alunos, como dimensão transversal que as escolas deverão assumir, nem se pode circunscrever ao domínio das competências psicológicas, sociais e relacionais, nem tão pouco pode ser dissociada do contacto com os dispositivos culturais em função dos quais não só modelamos a nossa visão sobre mundo, como o interpretamos e nos tornamos mais capazes de agir sobre ele.

O que defendemos é que é crucial compreender que o presente e o futuro da Escola como uma instituição educativa necessária, e não como uma instituição confinada à redenção social de muitos dos alunos que a frequentam, depende da sua afirmação como um polo de desenvolvimento cultural, de tal modo que se possa considerar, finalmente, que essa instituição só poderá honrar os seus compromissos políticos e sociais se souber honrar os seus compromissos educativos.

3 - PROFESSORES E ACÇÃO DOCENTE NUMA ESCOLA DEMOCRÁTICA: DESAFIOS E INTERPELAÇÕES

É a partir do reconhecimento do vínculo que se estabelece entre a construção de uma escola democrática e a valorização do paradigma da comunicação como paradigma pedagógico de referência desse projecto que importa discutir, finalmente, o papel dos professores no desenvolvimento do mesmo.

Face aos pressupostos enunciados, que a caracterização do paradigma da comunicação permitiu evidenciar, constata-se que são as actividades de mediação curricular e pedagógica que constituem a dimensão nuclear que permite identificar e caracterizar o trabalho e a acção dos professores, já que é em função de tais actividades que adquirem sentido o trabalho com outros professores, o investimento em programas de carácter sócio-educativo, o envolvimento em projectos de assessoria pedagógica, de formação e de auto-formação ou o trabalho com outros

actores e instâncias exteriores às escolas.

Responde-se, assim e por esta via, às objecções com que Nóvoa (2005) nos confronta quando se refere ao fenómeno do transbordamento das funções a que os professores, hoje, se encontram sujeitos quando aceitam enfrentar desafios que transcendem a vocação e o âmbito da sua intervenção como educadores. Importa, por isso, afirmar que a reconfiguração da profissão docente, entendida em função da necessidade da Escola se assumir como uma instituição congruente com as finalidades de uma sociedade democrática, tem mais a ver com a redefinição da organização e gestão do trabalho pedagógico nas salas de aula do que com o alargamento e a diversificação das tarefas dos professores.

A construção de um tal projecto de carácter político-pedagógico exige, assim, que os docentes que nela intervêm tenham que pensar a sua acção a partir de outros princípios estratégicos que, por sua vez, exprimam outros compromissos epistemológicos, curriculares e didácticos. Compromissos estes que constituem a expressão de uma opção por uma educação escolar que recusa a instrução como modo de acção pedagógica, não por pretenderem minorizar o património de saberes de que podemos dispor ou o papel dos professores como actores educativos incontornáveis no seio das escolas, mas, antes, porque a instrução, ao recusar o singular, ao reprimir a diversidade e ao promover a desconfiança face à inteligência e ao humano, é contrária à racionalidade educativa que deveria inspirar a educação escolar numa sociedade democrática. Deste modo, pode afirmar-se, de forma genérica, que os professores, neste âmbito, terão que perder centralidade pedagógica para poderem afirmar a sua importância educativa, o que significa, apenas, que a acção docente tem que deixar de ficar confinada ao acto de ensinar, para ser concebida de uma forma mais ampla, a partir da valorização do papel dos professores como interlocutores qualificados (COSME, 2009). Será, assim, em nome do referido papel de interlocução que a acção docente se passará a definir em torno do: (i) contributo que possa conduzir os alunos a aprenderem a gerir e a utilizar os recursos e os instrumentos culturais disponíveis; (ii) do estímulo e do apoio que prestam a esses alunos para que estes se apropriem da informação existente e possam aprender a reflectir, quer sobre essa mesma informação, quer sobre o processo que conduziu à sua apropriação e (iii) do apoio que disponibilizam para que os alunos desenvolvam competências ao nível da organização dos espaços, dos tempos e das actividades a realizar no âmbito das respectivas salas de aula. Como interlocutores qualificados, os professores terão que assumir, por sua vez, um papel nuclear como gestores do currículo e organizadores de ambientes de aprendizagem, capazes de potenciar a actividade organizada e intencional dos alunos, sem os deixar entregues à sua sorte, mas também não fazendo por eles aquilo que só a eles compete fazer.

Neste sentido, constata-se que a assunção do papel dos professores como

interlocutores qualificados os conduz finalmente, tal como defende Ariana Cosme (2009), a assumirem-se como contribuintes activos do projecto de construção dos saberes profissionais que lhes dizem respeito, o que passa por estimular a reflexividade docente em função de modalidades de colaboração, cuja justificação se encontra no seu envolvimento na reflexão que conduzam a decisões sobre os problemas, os desafios ou os dilemas que quotidianamente têm que enfrentar, de forma a poderem assumir, implementar, monitorizar e avaliar as iniciativas decorrentes dessa reflexão prévia.

NOTAS

- ¹ Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (Portugal), onde é membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE).
- ² Ainda que estejamos perante uma crença que não passa de uma ilusão, trata-se de uma crença que tende a constituir-se, hoje, como o sustentáculo, uma tendência que deixou de ser possível ignorar ou iludir. Uma tendência que através de uma tal estratégia deixou de problematizar as respostas de carácter remediativo para lidar com o insucesso escolar, mesmo que estas fossem imperfeitas ou muito imperfeitas, passando, em vez disso, a assumir tais respostas como respostas alternativas credíveis e legítimas. Eis-nos, assim, perante uma estratégia de ocultação das dificuldades aceitáveis que as escolas e os professores sentem quando têm que lidar com os desafios e os problemas, alguns deles insustentáveis, que os alunos dos meios sociais desfavorecidos lhes colocam. Uma estratégia que, por isso, impede essas escolas e esses professores de discutirem os problemas de relacionamento com esses alunos como um problema decorrente da adopção de um paradigma pedagógico, o da instrução, que, no mundo actual, deixou de fazer sentido não só para esses alunos como para todos os restantes alunos, mesmo que estes sejam bem sucedidos, do ponto de vista dos resultados escolares que obtêm nas escolas.
- ³ Houssaye propõe através de um triângulo constituído pelo vértice do professor, o vértice do aluno e o vértice do saber, um instrumento de abordagem de um conjunto de modelos educativos que, hoje, se podem identificar no espaço que a Escola constitui. É através desse triângulo e das diferentes configurações que este pode assumir que se torna possível evidenciar distintas vias de abordar o acto de educar e de propor distintas interpretações, quer acerca do seu contributo para promover o acto de aprender, quer acerca do estatuto que, neste âmbito, se atribui aos professores, aos alunos e ao saber.
- ⁴ O lugar do terceiro excluído, identificado, também, por Houssaye (1996) como o «lugar do morto» corresponde ao vértice do triângulo que nalguns dos modelos educativos é marginalizado como elemento decisivo da relação privilegiada que se estabelece entre os dois vértices. No caso do paradigma da instrução, o terceiro excluído são os alunos, enquanto no paradigma da aprendizagem são os professores que tendem a ocupar o lugar do morto (idem).

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. *Cultura da educação*. Lisboa: Edições 70, 2000.
- COSME, A. *Ser professor: A acção dos professores como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic, 2009.
- HOUSSAYE J. Le triangle pédagogique ou comment comprendre la situation pédagogique. In: HOUSSAYE, J. (Dir.). *La pédagogie: Une encyclopédie pour aujourd'hui* (13-24). Paris: ESF Éditeur, 1996.
- MEIRIEU, P. *A pedagogia entre o dizer e o fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- NÓVOA, A. *Evidentemente*. Porto: Edições ASA, 2005.
- TRINDADE, R. *Experiências educativas e situações de aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA, 2002.