

FORMAÇÃO HUMANA NO CURRÍCULO: UM PROGRAMA PARA FAZER À MEDIDA

NUNO ARCHER DE CARVALHO

nuno.archer@colégiopedroarrupe.pt | Colégio Pedro Arrupe, Lisboa, Portugal

RESUMO

Entre 2010 e 2018, no Colégio Pedro Arrupe (CPA), foi desenhado e implementado um programa de Formação Humana (FH) para todos os alunos do pré-escolar ao 12º ano. Tendo como ponto de partida o lema do colégio Ser a Servir, o programa tem como missão a promoção de competências associadas à relação de cada pessoa consigo mesma, com os outros e com o mundo. O artigo apresenta e explicita as referências, objetivos e a metodologia do programa de FH, relacionando-o com a Estratégia Nacional de Cidadania (ENEC) e a disciplina Cidadania e Desenvolvimento (DL 55/2018). No final é feita uma breve apresentação das diferentes propostas do programa.

PALAVRAS-CHAVE

formação humana; cidadania e desenvolvimento; competências pessoais e sociais; metodologias ativas.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 02,

2019, PP.65-91

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17260>

HUMAN DEVELOPMENT IN THE CURRICULUM: A PROGRAM TO CUSTOMIZE

NUNO ARCHER DE CARVALHO

nuno.archer@colégiopedroarrupe.pt | Colégio Pedro Arrupe, Lisbon, Portugal

ABSTRACT

Between 2010 and 2018, at the school Colégio Pedro Arrupe (CPA), a Human development program was designed and implemented for all students from pre-school to the end of secondary school. The starting point was the school moto To be by serving (Ser a Servir), and the program was developed aiming the promotion of competences important for the relation of each person with oneself, others and the world. The article presents and explains the references, goals and methodologies of the program, as well as the relation of the program with the Nacional Strategy for Citizenship and the Citizenship and Development Course (DL 55/2018). A brief presentation of the proposals for each year is included in the end.

KEY WORDS

human development; citizenship and development; personal and social competences; active methodologies.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 7, ISSUE 02,

2019, PP.65-91

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.17260>

Formação Humana no Currículo: Um Programa Para Fazer à Medida

Nuno Archer de Carvalho

INTRODUÇÃO

Da vocação a formar homens e mulheres “com e para os outros” (ICAJE, 1994, p. 64), capazes de se envolverem na construção do mundo do século XXI, surge o Plano de Formação Humana (FH) do Colégio Pedro Arrupe (CPA). O Plano de FH faz parte, em conjunto com o Plano de Pastoral, o Plano Académico e o Plano de Atividades de Complemento Curricular, do projeto curricular do CPA (CPA, 2017).

Este artigo tem como primeiro objetivo apresentar o plano de FH implementado ao longo dos últimos oito anos no CPA, dando início a um período de reflexão e de reorganização. O segundo objetivo visa enquadrar as opções do Plano de Formação Humana na recente legislação associada ao Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (DL 55/2018), à oportuna ENEC – Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2017b) e à nova disciplina de CD – Cidadania e Desenvolvimento (DGE, 2017c, 2018).

Apesar de o plano de FH incluir uma dimensão transversal à vida da escola, o artigo foca a sua dimensão curricular, que se expressa num programa para *fazer à medida*, com propostas que abrangem todos os alunos do CPA, desde o pré-escolar (3 anos) até ao 12º ano (18 anos). Com este objetivo, o texto organiza-se em seis pontos: (1) o enquadramento da FH na missão da escola e no projeto do Colégio Pedro Arrupe; (2) as referências; (3) os objetivos e a sua operacionalização; (4) as opções metodológicas; (5) uma breve apresentação das propostas; (6) alguns comentários finais.

CONTEXTO: A FH NA EDUCAÇÃO E O DESAFIO DO CPA

Estão a passar os tempos, antecipados pelo velho Augusto Comte, em que a triologia fundamental se apresentava formulada no célebre: “saber para prever para poder”. A essa triologia uma outra é chamada a suceder que poderá ser designada: “formar para imaginar para edificar”.

Antunes, 2008, p. 118



DEFINIÇÕES E DESAFIOS

O principal desígnio da educação, defendem muitos autores como Reboul (2000) ou Savater (2007), é permitir a cada criança e jovem viver a plenitude da sua humanidade. Fruto de várias mudanças, a escola assume hoje um papel sem precedentes nesta finalidade. Uma finalidade que, no Relatório Delors (1996), na LBSE - Lei de Bases do Sistema de Ensino (1986, art.º 3), na proposta da Pedagogia Inaciana (ICAJE, 1994, p. 13) e no Projeto Educativo do CPA (2017, p. 3), se concretiza no desígnio da formação integral da pessoa humana, abrangendo a sua dimensão física, cognitiva, social, afetiva e espiritual (Delors, 1996, p. 65).

A diferença entre o discurso e a prática não deixa de gerar críticas. Algumas vozes, como a de Savater (2007), alertam para o vazio de finalidades das atividades educativas. Gert Biesta (e.g. 2009) critica o foco excessivo na aprendizagem, por vezes entendida como um fim e não como um meio, que deve ser orientado para fins com potencial de apoiar e justificar o quê (conteúdos) e o para quê (direção) do que se aprende. Neste debate, em que a FH pode dar um contributo valioso, destaca-se a mais-valia do recente Perfil de aluno à saída da escolaridade obrigatória (DGE, 2017a), enquanto orientação para as aprendizagens essenciais (Roldão, Peralta, & Martins, 2017) e as opções de cada escola no quadro de uma progressiva flexibilidade curricular (DL 55/2018).

Outra questão, centra-se no equilíbrio em educação entre: (a) objetivos que privilegiam a regulação e a integração (incluindo a capacitação e a certificação), que orientaram parte da construção da escola moderna; (b) objetivos que privilegiam o desenvolvimento da personalidade, dos dons e das aptidões de cada pessoa, tão caros aos direitos humanos (e.g. Craissatti & King, 2007). Procurando este equilíbrio, e porque a Cidadania tende a privilegiar o primeiro grupo de objetivos, optou-se pela designação de FH que, tendo como centro o desenvolvimento humano, é mais abrangente do ponto de vista da abordagem (incluindo a Cidadania) e das referências socioculturais.

Ligar a FH ao desenvolvimento humano é convocar dois olhares sobre o desenvolvimento. O primeiro é um olhar mais amplo sobre as nações e as comunidades, que tem por base os indicadores de bem-estar humano (UN, 2016) e remete para a Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016). O segundo olhar foca o processo de crescimento de cada pessoa a partir de forças pessoais e de oportunidades existentes no contexto, nomeadamente na escola (Carvalho, 2015) e remete para o Desenvolvimento Pessoal e Social. Por sintonia (e não coincidência), estes dois olhares (centrais na ENEC e visíveis no título da disciplina de CD), são o eixo do projeto educativo do CPA colocados em evidência no lema da escola Ser a Servir. Hoje, a investigação mostra a existência de uma relação de mútua influência entre o desenvolvimento pessoal e social e o contributo na comunidade (e.g. Benson & Scales, 2014; Lerner & Lerner, 2013), de forma especial, diria, quando esse contributo é comprometido, generoso e inteligente, como parece expressar a associação entre indicadores de desenvolvimento positivo mais elevados e o voluntariado regular (e.g. Carvalho, 2015).

Se a vida é um dom (Francisco, 2015), sabemos que uma vida boa, onde ser e serviço se interligam (Aristóteles, 2009; Ryff & Singer, 2008), exige construção. É nesta construção, com desafios específicos associados às diferentes fases do nosso crescimento ao longo da vida, que Erik Erikson destaca o contributo das relações com os outros e o valor dos recursos



(competências) que a pessoa pode mobilizar para responder aos reptos de cada fase do seu próprio desenvolvimento (Newman & Newman, 2015).

Neste contexto, a missão da FH no CPA é: Apoiar em cada idade e ao longo da escolaridade, a promoção de atitudes, capacidades e conhecimentos (competências), necessárias à relação que cada pessoa é chamada a construir consigo mesma, com os outros e com o mundo.

Neste mundo global, plural, interdependente e em constante e rápida mudança, são muitos os desafios de Ser a Servir. Três questões, com implicações ao nível das competências e dos contextos educativos, surgem na literatura de forma transversal.

A primeira questão é a do sentido. Para Bruno Bettelheim (1999), autor de *A psicanálise dos Contos de Fadas*, o sentido é a mais necessária e difícil realização humana. São os porquês da nossa vida, mas também a busca de um propósito ou ideal, que a oriente e seja, como diz Vasco Pinto Magalhães, sj (2005, pp. 49-50) “força interior de ir mais longe, de não parar, sintonizado com o dinamismo positivo da vida para objectivos possíveis de serviço e de bem”. Por esta razão, Viktor Frankl (2015), psicoterapeuta austríaco sobrevivente a Auschwitz, defende que a busca de sentido é a grande força motivadora da pessoa humana, sobrepondo-se ao prazer e ao poder. Também a investigação no âmbito do bem-estar e da saúde mental valoriza o sentido face a variáveis como a ausência de problemas ou a riqueza (e.g. Peterson & Seligman, 2004). Da ausência de sentido surge a que poderá ser a doença do século: o aborrecimento, o desânimo, a alienação e a apatia das crianças e jovens (e.g. Csikszentmihalyi, 1999).

A segunda questão é a da construção da identidade, isto é, de uma imagem progressivamente mais integrada e estável (mas não fixa), de si mesmo. Rodolfo Bohoslavsky, clássico argentino da orientação vocacional, diz que “para um adolescente, definir o futuro não é somente definir o que fazer, mas, fundamentalmente, definir quem ser e, ao mesmo tempo, definir quem não ser” (Dantas & Lima, 2017). Erikson (1968, 1980) mostra como a identidade se forma a partir de compromissos (com valores, princípios ideológicos, perspectivas vocacionais e sexuais) que permitem navegar pelas miríades de possibilidades, propostas, valores e pressões sem perder de vista o que, para si mesmo, é mais importante. Por esta razão, além da formação da identidade, levanta-se a questão da sua qualidade (Coatsworth & Sharp, 2013). É neste sentido que o autoconhecimento não chega. Pajares (2006) alerta para o risco atual da curta viagem que vai da autorreflexão ao autocentramento, à auto-obsessão e ao egoísmo. Uma identidade aberta aos outros e ao mundo convoca a relação com o outro, no lugar de quem sou capaz de me colocar (alteridade).

A terceira questão diz respeito à necessária construção de um projeto de vida (Carvalho, 2012), capaz de integrar o sentido e a identidade, na vida do dia-a-dia, nos seus desafios concretos e nas decisões que os projetam no futuro.

Roberto Carneiro (2001, p. 50) sintetiza o que foi dito, defendendo que a escola deve dar prioridade ao desenvolvimento da “pessoa total, sujeito de autonomia e dignidade, portador de um projeto único e irrepitível de vida, membro responsável e participativo nas suas comunidades de pertença”.



O PLANO DE FH NO COLÉGIO PEDRO ARRUPE

Falar do Plano de FH implica distinguir entre a FH, missão comum de todos os educadores e transversal a todas as realidades, vivências e disciplinas da escola, e o plano de FH que é, nesta missão comum, um contributo complementar e específico.

O primeiro passo do plano de FH em 2009-2010 foi a seleção, formação e acompanhamento de um coordenador com a missão de, no espírito da whole-school approach (DGE, 2017b, p. 6) e da atual legislação (DL 55/2018, Art. 15.º, N.º 2), desenvolver uma estratégia adaptada ao projeto educativo do CPA, com uma área transversal à escola e outra de carácter curricular.

A área transversal do plano de FH, procurando envolver toda a escola, está orientada para projetos e atividades de carácter colaborativo. Dos vários projetos desenvolvidos ao longo dos anos, alguns continuam (e.g. formação no âmbito do voluntariado, associativismo e justiça ou alguns projetos mais transversais de apoio à Associação de estudantes ou à comunidade), outros deixaram de se realizar (e.g. projeto Fórmula do bem ou a participação no Parlamento dos Jovens) e, outros continuam tendo mudado o papel da FH (e.g. organização das atividades de férias, a Campanha de Advento hoje coordenada pela equipa da Pastoral ou o projeto Explicarte hoje liderado pela Associação de estudantes).

A área curricular do plano de FH teve a sua génese em três momentos anteriores à abertura do CPA: (a) leituras exploratórias e a identificação de profissionais e instituições chave; (b) visitas e encontros exploratórios; (c) encontros de reflexão e trabalho. Além da primeira versão do plano de FH, nasceu no decorrer do processo, em sintonia com a recomendação posterior da ENEC, um grupo de parceiros diversificado (Tabela 1), que acompanhou o primeiro ano de implementação do Plano de FH. Ao longo dos últimos anos, de forma mais ou menos informal, foram surgindo novos parceiros, parte dos quais associados à Freguesia do Parque das Nações.

O Plano de FH tem como pressuposto inicial um tempo letivo semanal no currículo de cada ano, com uma duração entre 60 e 90 minutos (Figura 1). O mesmo acontece com a Cidadania e Desenvolvimento (DL 55/2018) no 2º e no 3º ciclo (DL55/2018, Anexo II e III), mas não no 1º CEB, onde se refere a realização de um trabalho transversal (DL55/2018, Anexo I), nem no Secundário, onde a decisão fica a cargo da escola (DL55/2018, Art. 15, N.º 4), tendendo para uma área de trabalho “desenvolvida com o contributo de todas as disciplinas e componentes de formação” (DL55/2018, Anexo VI, VII e VIII).

Tabela 1

Lista inicial de instituições parceiras

| |
|--|
| ACIDI – Alto Comissariado Integração e Diálogo Intercultural |
| CAMTIL |
| Associação ARISCO |
| CVX – Comunidade Vida Cristã |
| Escola Básica Integrada da Apelação |
| Família e Sociedade |
| Fundação Gonçalo da Silveira |
| Gambozinos |
| IES – Instituto de Empreendedorismo Social |
| Inducar – Cooperativa no âmbito da Educação Não Formal |
| ISU – Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária |
| Leigos para o Desenvolvimento |



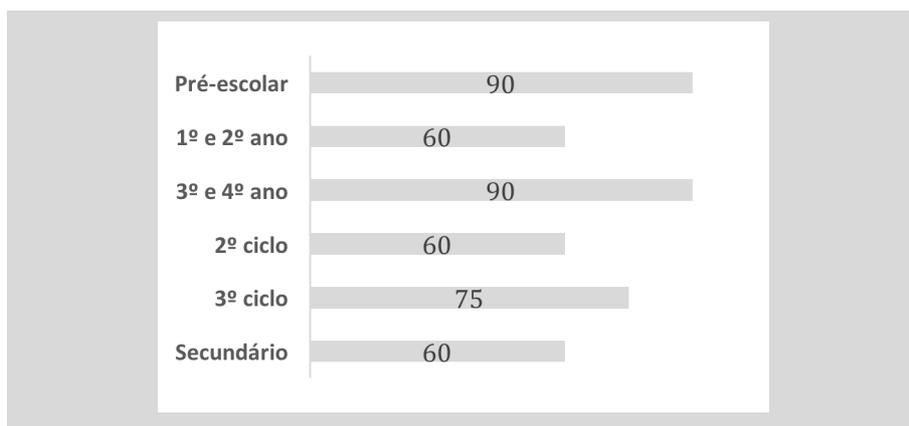


Figura 1. Minutos semanais da FH (2017-18).

Em setembro de 2010 é inaugurado o CPA e com ele o Plano de FH. Tem início a formação de professores, a implementação de propostas e os encontros de acompanhamento e de avaliação. Ao longo dos últimos 8 anos o plano foi avaliado, construído, reconstruído e concretizaram-se as diferentes propostas que abrangem todos os alunos (Tabela 2) e exigem o envolvimento de uma grande equipa (Tabela 3).

Tabela 2

A FH no primeiro ano do CPA e em 2017

| | 2010-2011 | 2017-2018 |
|---------------------------|-----------|-----------|
| N.º Alunos | 665 | 1583 |
| N.º Turmas | 29 | 65 |
| Horas semanais | 42.5 | 75.25 |
| Professores | 29 | 65 |
| Mestres de jogo | 8 | 16 |
| Dias de atividades de ano | 9 | 33 |

Tabela 3

Recursos humanos envolvidos (2017-18)

| |
|---|
| Equipa de coordenação do Plano de FH (2) |
| Professores Responsáveis de Turma (65) |
| Mestres de Jogo (16) |
| Diretores de ciclo e administração (6) |
| Coordenação pré-escolar e do 1º ciclo (2) |
| Gabinete Psicopedagogia (3) |
| Equipa do Plano de Pastoral (2) |
| Parceiros externos |



AS REFERÊNCIAS: ORIENTAR A MISSÃO

Mas perder o sentido da própria missão... é ser como o sal que perdeu o sabor. Isto é claro para todos nós.

Arrupe, 1982, p. 97

Em educação não há conteúdos neutros ou inocentes (Pedro, 2002). Educar, como lembra Reboul (1992), implica sempre uma referência antropológica e valorativa. Por isto este pequeno ponto, normalmente omissivo, é o mais importante. Afinal, explicitar com clareza as referências que orientam a seleção e a organização dos conteúdos é, além de uma questão de honestidade, uma questão de responsabilidade.

Quando um marinheiro à noite procura as estrelas para se orientar, o valor da estrela é a direção específica que indica. É o conhecimento dessa direção específica que lhe dá a possibilidade de escolher ir ou não ir naquela direção. Num céu com estrelas cuja direção é desconhecida o marinheiro andarà à deriva e o destino será aleatório. Num céu com estrelas cuja direção é vaga o marinheiro andarà inseguro, à mercê das dificuldades. Pela mesma razão, os alunos e as suas famílias têm o direito de esperar, em disciplinas como a FH e a CD, o contacto com referências claras e consistentes, que respeitem a liberdade e a autonomia de cada pessoa para escolher, contrariando o homem espuma de Manuel Antunes (2008, p. 69): “Ele aí vem. Ligeiro, agitado, caprichoso, vão. Sem densidade e sem espessura. Sem raízes e sem passado. Nasceu hoje.”

O Perfil de Alunos (DGE, 2017a) surge a este nível como uma esperança capaz de orientar o ideal da ENEC, quando sabemos que “formação humanística” (DGE, 2017c, p. 2) pode ser muitas coisas e que parte delas, são eticamente, historicamente e culturalmente pouco consensuais. Mas o próprio perfil é muito abrangente e a questão, na nossa sociedade crescentemente mais plural, mantém-se: Como nos orientamos enquanto educadores e comunidades educativas para aprendizagens consistentes no âmbito da FH ou da Cidadania e Desenvolvimento?

A resposta parece ser dada pelo Decreto-Lei 55/ 2018, quando aponta para a especificidade de cada escola, do seu projeto educativo e da sua estratégia de Educação para a Cidadania (Art. 15, N.º 2). No caso do plano de FH do CPA, esta especificidade expressa-se, desde logo, no nome da área (Formação Humana), e nas referências que constituem o seu património mais valioso: o humanismo cristão e Pedro Arrupe.

HUMANISMO CRISTÃO

O humanismo cristão encontra em Jesus dos Evangelhos, na sua vida, atos e palavras, a referência concreta de humanidade, o modelo encarnado de homem e de mulher e uma orientação ética específica (ética do amor), promotora de realização humana (ICAJE, 1994, p. 14, 2000, pp. 24-25). É a justificação do versículo bíblico que serve de mote ao projeto da FH: “E Jesus crescia em sabedoria, em estatura e em graça, diante de Deus e dos homens” (Bíblia, Lc., 2, p. 52).



No projeto educativo do CPA e no projeto de FH, o humanismo cristão não é uma obrigação, mas antes uma referência concreta, isto é, uma luz para olhar o homem, a sua dignidade, realização e desenvolvimento e, simultaneamente, uma proposta que nos interpela. Enquanto referência concreta e consistente o humanismo cristão permite: (a) o diálogo com as principais correntes do humanismo; (b) o diálogo com as diferentes religiões; (c) a autonomia progressiva no sentido da reflexão e da ação moral face às difíceis questões económicas, ambientais e sociais, de carácter mais pessoal ou comunitário, do presente e do futuro (ICAJE, 1994, p. 15).

Tendo como mandamentos indissociáveis o amor a Deus e o amor ao próximo, o humanismo cristão propõe como alternativa à autossuficiência e fechamento do homem sobre si mesmo o ideal da abertura aos outros e ao transcendente na qual, como diz Henri de Lubac sj (1958), o homem pode procurar a sua profundidade.

Uma nota obrigatória traça uma linha nítida entre o humanismo cristão, que reconhece que a fé não pode ser imposta (ICAJE, 2000, p. 16) e outras intenções proselitistas. Pedro Arrupe defende a riqueza do humanismo cristão dizendo que:

Educar de acordo com este modelo de homem é evangelizar, no mais puro e rico significado da palavra. E que ninguém se assuste. Porque evangelizar não é impor convicções (...); não é coartar liberdades (...); não é fazer proselitismo, mas oferecer uma visão da pessoa humana e do universo que encham de sentido o homem, o capacitem para construir um mundo mais humano e o comprometam de facto na sua realização. (Arrupe, 1980, p. 1)

PEDRO ARRUPE

A referência de Pedro Arrupe, Geral da Companhia de Jesus entre 1965 e 1981, remete em primeiro lugar para a filiação do CPA e do Plano de FH à tradição humana, espiritual, religiosa e pedagógica da Companhia de Jesus (ICAJE, 2000, p. 9). Com origem na vida e na espiritualidade de Inácio de Loiola (1491-1556), sobretudo nos seus Exercícios Espirituais, a Companhia de Jesus é um sinal indelével na história do mundo e na história da educação.

No projeto educativo do CPA e no Plano de FH, a Pedagogia Inaciana (Klein, 2014) e a Companhia de Jesus são simultaneamente sinónimos do património inaciano que queremos aprofundar e honrar e, pelo discernimento permanente, comunitário e universal, sinónimos de visão e de missão, capaz de orientar a nossa ação educativa.

Nesta dinâmica de uma fidelidade aberta e responsiva aos desafios de hoje (a fidelidade criativa de Pedro Arrupe), é muito forte o contributo de Arrupe, com um foco muito específico no compromisso com a justiça que decorre dos grandes mandamentos “amar a Deus e ao próximo” (ICAJE, 1994, p. 119), que orienta parte da sua ação e que, por sua influência, integra hoje a missão da própria Companhia de Jesus.

No que diz respeito à FH, o compromisso com a justiça possui duas implicações pedagógicas de destaque: (a) educar para uma consciência social global, introduzindo de forma explícita e de forma consistente com a ENEC (DGE, 2017b) as questões do



desenvolvimento global (Cardoso, Pereira, & Neves, 2016); (b) educar para a ação, procurando evitar uma escolarização da justiça sem raízes no coração e sem consequências práticas. É importante que a educação para a justiça se faça ação local (completando o mote pensar global, agir local) e, quando possível, também ação global!

OS OBJETIVOS: DESENVOLVIMENTO ATRAVÉS DAS COMPETÊNCIAS

uma formação plena e mais profunda da pessoa humana, um processo educativo de formação que procura a excelência – esforço de superação para realizar as potencialidades de cada um – que abrange o intelectual, o académico e tudo o resto. ICAJE, 1994, p. 13

Talvez pelas 1001 maneiras de definir objetivos em educação, este foi o ponto mais difícil do plano de FH. A proposta de ENEC é restrita a este nível. A sua proposta convida a ter no horizonte os valores e áreas de competências do Perfil de Aluno (DGE, 2017a) e apresenta um conjunto de domínios ou áreas temáticas (organizados em três grupos com níveis de obrigatoriedade diferente nos vários ciclos), cujos referenciais vão permitir a cada escola, no âmbito da sua autonomia, selecionar e adaptar os conteúdos a utilizar (DGE, 2017b).

Num caminho diferente do seguido pela ENEC, a operacionalização da FH (Figura 2) concretizou-se na promoção de competências, entendidas desde o início do projeto como conjunto de atitudes, capacidades e conhecimentos (COE, 2016; EU, 2007).

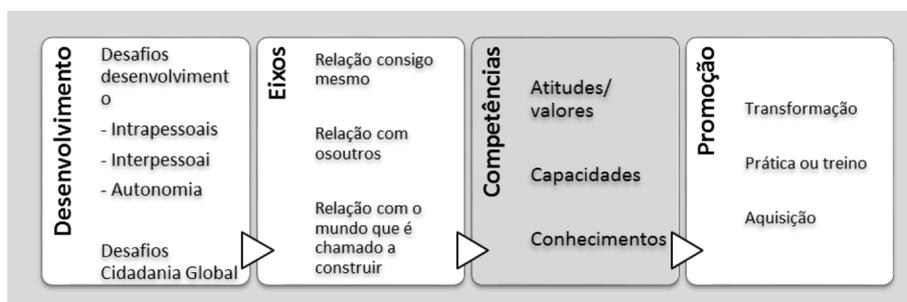


Figura 2. Operacionalização do Plano de FH.

Apesar de ser este também o entendimento do atual Perfil de Aluno (DGE, 2017a) este, provavelmente por razões de abrangência e transversalidade, apresenta as áreas de competências e os seus descritores operativos sem especificar as atitudes, capacidades e conhecimentos implicados. Esta identificação, seleção e organização numa matriz de atitudes, capacidades e conhecimentos a desenvolver em cada idade, tendo em vista o desenvolvimento das competências transversais (Tabela 4), foi o grande trabalho e a grande ousadia do Plano da FH em 2010.

Sem grande surpresa é possível encontrar na matriz apresentada uma parte importante dos domínios ou áreas temáticas propostas pela ENEC (2017b). É também possível perceber a inspiração dos quatro Cs da excelência humana (competência, consciência, compromisso e compaixão), propostos em 1993 pelo sucessor de Pedro Arrupe, Peter-Hans Kolvenbach (SJ Educatio, 2015).

Tabela 4

Atitudes, capacidades e conhecimentos

| Atitudes | |
|---|--|
| Cuidado com os outros; Equidade e justiça social; Integridade; Honestidade; Responsabilidade; Prossociabilidade; Altruísmo. | |
| ↓ | ↓ |
| Capacidades | Conhecimentos |
| Intrapessoais ou pessoais (<i>Auto-conhecimento e auto-gestão</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Identidade positiva • <i>Locus</i> de controlo interno • Gestão de emoções e stress • Crescimento pessoal e sentido para a vida | Cidadania e mundo global: <ul style="list-style-type: none"> • Direitos e deveres • Pluralidade e interculturalidade • Interdependência, desigualdade e desafios globais • Democracia e participação |
| Interpessoais ou sociais (<i>relação, comunicação e cooperação</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Comunicação interpessoal • Relacionamento interpessoal (amizade) • Cooperação e trabalho em equipa • Liderança • Empatia • Argumentação (advocacy) • Negociação/ gestão de conflitos (assertividades) | Paz e justiça <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a justiça • Educação para a paz |
| Autonomia (<i>aprendizagem, iniciativa, reflexão, inovação</i>): <ul style="list-style-type: none"> • Pensamento crítico • Criatividade e inovação • Tomada de decisão e resolução de problemas • Iniciativa e auto-mobilização • Literacia informativa e mediática | Empreendedorismo económico/ social: <ul style="list-style-type: none"> • Planeamento e projeto • Economia e gestão • Inovação e iniciativa • Esforço, educação e trabalho • Desenvolvimento vocacional |
| | Saúde: <ul style="list-style-type: none"> • Opções de vida saudável • Afetos e sexualidade |
| | Ambiente: <ul style="list-style-type: none"> • Educação ambiental • Estilo de vida, consumo e impacto • Sustentabilidade (dimensão económica, social e ambiental) |
| Referências: (a) Projeto Educativo do CPA; (b) 4 Cs da Excelência Humana (SJ Educatio, 2015); (c) Life Skills (e.g. Unicef, 2012; WHO, 2009); (d) Partnership for 21st Century Learning (e.g. 2015); (e) Investigação BEP - Bem-estar psicológico (Ryff & Singer, 2008); (f) Investigação PYD - Positive Youth Development (Benson & Scales, 2014; Lerner & Lerner, 2013). | |



Em defesa desta operacionalização hercúlea e pouco parcimoniosa são apresentados três argumentos. O primeiro é que as competências não se ensinam. Como o autor escreveu num manual de atividades de grupo: “talvez seja possível transmitir conhecimentos, mas as atitudes (saber ser) implicam envolvimento e transformação pessoal, e as capacidades (saber fazer) implicam oportunidades de treino” (Carvalho, 2017a, p. 13). Este entendimento desafia-nos a convocar na construção e na adaptação de propostas estes diferentes processos. O segundo argumento é a possibilidade de construir para cada atitude, capacidade ou área de conhecimento um conjunto de objetivos específicos. Esta tarefa, realizada na construção do Plano de FH para orientar a construção das propostas, está em reorganização para ir ao encontro das aprendizagens essenciais (AE). O terceiro argumento diz respeito à possibilidade de tirar partido do percurso de 15 anos dos alunos para reforçar, de forma complementar e apropriada a cada idade, o desenvolvimento das competências transversais.

A METODOLOGIA: EXPERIÊNCIAS QUE AJUDAM A CRESCER

What I have found in my research seems to me to speak in favor of an active methodology in teaching ... that which we allow him to discover by himself will remain with him visible for all the rest of his life

Piaget, 1972, citado em Pasaniuc, Seidler, Bosioc, & Nistor, 2004, pp. 66-67

No que respeita à metodologia, tanto a ENEC como o plano de FH valorizam os “processos vivenciais” (DGE, 2017b, p. 5), as metodologias ativas, a criação de “oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais” (Idem, 6) e a integração de “desafios da vida real” (DGE, 2017b, p. 12). A diferença surge ao nível da explicitação: O que são metodologias ativas? Quais as condições para a sua utilização?

Para Inácio de Loiola aprender, isto é, promover uma mudança na nossa forma de conhecer, de fazer, de viver juntos e de ser (Delors, 1996), é o resultado de experimentar, refletir e agir acerca da verdade (ICAJE, 1994, p. 48). É forte em Inácio a intuição sobre o papel central da pessoa que aprende (ICAJE, 1994, 2000), o valor do desejo na motivação para aprender (Lopes, 2003) e a importância da relação no processo de aprendizagem (ICAJE, 1994, 2000). Uma intuição que orienta a definição das três grandes ferramentas da FH no currículo: (a) metodologias ativas; (b) grupo-turma; (c) animação.

São três ferramentas que valorizam o que Savater (2007) chama de traço distintivo de uma aprendizagem humanizadora e que é, mais do que aprender, aprender com outros seres humanos, mas cuja eficácia exige que sejam levadas a sério. Exige combater um preconceito que tende a acantoná-las fora do tempo letivo, sem valor académico, num conjunto indistinto de jogos e brincadeiras, promovidas por educadores com baixa formação académica. A formação integral da pessoa que, na expressão feliz de Joaquim Azevedo, “mora em cada aluno” (2001, 161), obriga-nos a mudar a forma de olhar a aprendizagem, a colocar o aluno no centro e a deixarmos o pedestal daquele que sabe para aquele que desafia e acompanha na co-construção de novos saberes.



METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas, especialmente no âmbito da FH, pressupõem duas condições. A primeira é a existência de um contexto, simultaneamente físico (espaço apropriado) e relacional (regras e organização), que garanta a coerência entre a forma (e.g. sentir que pode dizer o que pensa) e o conteúdo (e.g. liberdade de expressão). Luís Pinto (2005, p. 5) refere que “é habitual dizer-se que, em educação não-formal, a forma é conteúdo”, ou seja, que o processo conta! A segunda é o próprio processo. As metodologias ativas, porque não são um fim em si mesmo mas visam objetivos de aprendizagem concretos, convocam uma pedagogia assente na experiência. Uma pedagogia que encontramos sistematizada em modelos como o Ciclo de Kolb ou, no contexto da pedagogia Inaciana, o PPI - Paradigma Pedagógico Inaciano, que atualiza as intuições de Inácio de Loiola e a longa experiência educativa da Companhia de Jesus (ICAJE, 1994). O PPI parte do contexto e da motivação de cada aluno, para propor uma sequência circular de “experiência – reflexão - ação” (Figura 3) que é sempre atualizada por cada aprendente no ato de aprender.



Figura 3. O PPI e a promoção de competências.

Os dois modelos enfatizam os vértices interdependentes do triângulo da aprendizagem experiencial (Trindade, 2002): (a) pessoa; (b) experiência; (c) reflexão.

Ao nível da pessoa que aprende é evidente a necessidade de considerar o contexto (realidade e aprendizagens anteriores) e a motivação para se envolver e participar. Porque a motivação não é independente dos conteúdos e da metodologia, pode ser estimulada tanto através do desafio, da curiosidade, da imaginação e da autonomia, como pela possibilidade de superação, descoberta e aprendizagens significativas (Palmer, 2005).

No que diz respeito à experiência, Inácio de Loiola valoriza o envolvimento completo da pessoa, isto é, “mente, coração e vontade”, convocando os “sentidos”, a



“imaginação”, o passado e o presente (ICAJE, 1994, p. 27). É este envolvimento total e ativo da pessoa no processo de aprendizagem que define as metodologias ativas que têm como objetivo, de forma real ou simulada, colocar a pessoa diante de problemas, desafios ou situações novas (experiências) a partir das quais se podem construir aprendizagens. Destacam-se a este nível as dinâmicas de grupo enquanto atividades capazes de envolver os alunos em desafios conjuntos, permitindo-lhes num contexto protegido participar, experimentar, arriscar e aprender uns com os outros (e.g. Gomes, 2002).

Por último, como enfatiza a UNESCO (2010), destaca-se a reflexão como vértice-chave, capaz de trazer para cima da mesa os elementos da experiência, de os reexaminar, reorganizar e confrontar com a realidade. A reflexão tem como objetivo promover: (a) o questionamento crítico do que aconteceu (ações, emoções, pensamentos e as razões ou consequências a elas associados); (b) a organização dos vários elementos; (c) a relação com a vida e a realidade do dia-a-dia.

Três alertas merecem menção. Em primeiro lugar as metodologias ativas não são uma moda ou um antídoto para a falta de motivação ou de participação. O seu sucesso depende da escolha da atividade, da sua adequação aos objetivos e ao grupo, da sua preparação e da sua animação (Carvalho, 2017a). Em segundo lugar surge a utilização do lúdico como aliado, mas sem perder de vista os objetivos de aprendizagem, nem ficar refém do divertimento (Gomes, 2002) ou da novidade (Palmer, 2005). Por fim, uma nota para a necessidade de formação e de acompanhamento dos professores, garantindo maior à-vontade na preparação, animação e condução das propostas e da reflexão (Lopes, 2015).

O GRUPO

É urgente mudar a forma de olhar para o grupo-turma. Por várias razões. A primeira razão é o papel determinante das relações com os outros no nosso desenvolvimento psicossocial, sendo que estas relações se ampliam com o crescimento para incluir os amigos e, na adolescência, os grupos de pares (Newman & Newman, 2015). A segunda razão é a intensidade da experiência grupal, com reflexo em todas as dimensões do desenvolvimento (Slavin, 2002) incluindo o autoconceito, a autoestima e as aprendizagens (Bukowski, 2003). A terceira razão prende-se com o potencial do grupo em geral, e do grupo-turma em particular, enquanto contexto social privilegiado para o confronto e a transformação de atitudes, o treino de capacidades e a aquisição de conhecimentos.

O grupo não é uma realidade estática, mas orgânica, que se desenvolve num conjunto de fases com desafios específicos (Benson, 2010). O grupo também é mais do que a soma das partes, ou apenas o fruto de uma organização fortuita. Resulta da interação dos seus membros e da construção de uma realidade específica e supranominal, que muitas vezes se impõe a todos e se expressa numa forma própria de agir, de resolver conflitos, de relação e de liderança a que chamamos identidade ou cultura de grupo.



As metodologias ativas, e em especial as dinâmicas de grupo, estimulam a interação entre os alunos da turma, promovem a relação entre todos e permitem oportunidades de aprendizagem específicas, gerando benefícios recíprocos entre a FH e o grupo-turma (e.g. sentimento de grupo, confiança e coesão).

Pela centralidade do grupo-turma na lição que as crianças e jovens levam da escola, é importante investir e cuidar do grupo e ajudar os alunos a fazê-lo. Neste contexto o papel do professor será umas vezes de facilitador (apoiar os processos associados à integração de novos membros, à definição de regras, à resolução de conflitos, à participação, entre outros) e, outras de animador (promover oportunidades e experiências que permitam o envolvimento dos membros).

O objetivo é apoiar cada grupo-turma para que possa ser produtivo (capaz de apoiar cada um na prossecução dos seus objetivos e aprendizagens), e gratificante (no qual cada um se sente bem e gosta de estar) (Carvalho, 2017b; Idáñez, 2004), tornando-se um fator de desenvolvimento positivo e um valioso par pedagógico do professor.

A ANIMAÇÃO

Animar pode traduzir-se por dar alma. No contexto da Pedagogia Inaciana, a missão é dar alma a oportunidades de procura da verdade (ICAJE, 1994, 48). No contexto da FH a missão será dar alma a oportunidades de descobertas sobre mim, sobre os outros e sobre o mundo onde o meu envolvimento faz a diferença. Isto implica construir um ambiente de *laboratório* onde seja possível experimentar, refletir e aprender.

Assente no empenho comprometido de cada educador, a animação no âmbito da FH apresenta três exigências: (1) envolver os alunos no processo de experiência-reflexão-ação (Paradigma Pedagógico Inaciano); (2) envolver alunos e convocar a realidade (opiniões, experiências e vivências); (3) ter liberdade para adaptar as propostas à sua voz e às necessidades do grupo.

Entre várias dificuldades associadas à animação destacam-se duas. A primeira pode ser introduzida pelo ditado “tendemos a ensinar da forma como nos ensinaram” (Petty, 2018), ou seja, a opção pelo mais conhecido ou mais seguro. A FH obriga a sair da zona de conforto e, nessa saída, é determinante a formação e o acompanhamento dos professores. A segunda dificuldade é a tentação de orientar o grupo para que digam o que quero ouvir (Diaz-Aguado, 1992). É preciso dar voz aos alunos acreditando no potencial do processo e do grupo para introduzir e confrontar ideias, refletir e chegar a conclusões.

Há, contudo, uma ferramenta de animação infalível. Uma variável-chave no envolvimento dos alunos na escola, nas aprendizagens em geral e ainda no seu desenvolvimento: a relação. Afinal, como diz uma frase muito batida: não me lembro do que disseste, mas nunca me esqueci de como me fizeste sentir. A relação educador-aluno, aprofundada no nosso património inaciano como *cura personalis*, é a disponibilidade para se ser próximo de cada aluno, para ser exemplo, partilhar a experiência e implicar-se pessoalmente no crescimento de cada um (ICAJE, 2000, p. 19; Klein, 2014, p. 3), aceitando vincular-se. Os vínculos educador-alunos são, em si mesmos, experiência de FH, bem como mote e tom para as relações entre os membros do grupo.



O PROGRAMA: PARA FAZER À MEDIDA

OPÇÕES OPERACIONALIZAÇÃO

As propostas de FH implementadas nos últimos anos têm como missão promover: (a) contextos positivos de envolvimento e interação; (2) experiências para desenvolver competências (construir um sistema pessoal de valores e atitudes, treinar capacidades e aprofundar conhecimentos); (3) o crescimento do grupo e, através dele, dos seus membros; (4) referências humanas positivas. Neste sentido algumas opções são transversais a todas as propostas.

Professores Responsáveis de Turma e a participação de parceiros

Desde o início do projeto, contrastando com a proposta de professores especialistas no 2º e no 3º ciclo (DGE, 2017b), que o principal animador da FH em todos os ciclos é o PRT – Professor responsável de Turma (Diretor de Turma). Sendo uma opção exigente do ponto de vista da formação, do acompanhamento e do tempo para preparar os encontros de FH, permite: (a) contrariar a especialização e promover um olhar mais transversal e interdisciplinar sobre a FH; (b) garantir maior adaptação das propostas às necessidades dos alunos/ turma; (c) envolver o Conselho de Turma.

O envolvimento dos PRT não deve eclipsar a necessidade de diversidade (olhares e vozes diferentes), atualidade e profundidade. Afinal, ninguém sabe *tudo de tudo* e todos temos limites no que nos sentimos capazes de fazer, bem como, no tempo e recursos para aprofundar os temas, identificar e selecionar exemplos atuais e relevantes e refletir sobre a melhor forma de os apresentar. Por tudo isto é importante incluir, de forma intencional e parcimoniosa, gratuitamente ou através da prestação de serviços, a participação de outras vozes internas ou externas à escola (e.g. jovens, profissionais ou especialistas).

Pronto-a-vestir vs. feito à medida

Inicialmente a estratégia de FH, na linha dos referenciais temáticos da CD (DGE, 2017c, 2018), assentava na construção de um banco de recursos temáticos que os PRT pudessem utilizar livremente. Várias experiências mostraram que esta opção tende para a realização de atividades dispersas, pouco investidas e pouco valorizadas por professores e alunos. Nos EUA, um estudo comparativo de projetos com crianças e jovens corrobora esta ideia validando a mais-valia de um currículo estruturado que sirva de referência (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2004). A estratégia



acabou por assentar na construção de um programa com objetivos e atividades organizadas ao longo do ano e ao longo dos anos. É uma opção com vantagens – organização, ritmo, planeamento, calendarização, colaboração, valorização das aprendizagens e uma melhoria das propostas ao longo do tempo – mas também limites – menor flexibilidade, dificuldade em introduzir as questões da direção de turma, propostas menos familiares para alguns professores, maior necessidade de investir em formação, acompanhamento e preparação.

O perigo de um programa fechado e impresso é a tentação de um pronto-a-vestir-tamanho-único. É preciso lembrar que qualquer referencial ou guião é, em si mesmo, geral e abstrato, e só ganha vida quando adaptado à realidade e necessidades específicas dos alunos ou do grupo. Reforça-se por isto o à vontade por parte dos professores para *mexer* nas propostas e, caso seja possível, mudar e melhorar o que existe, para que sejam cada vez mais, à medida.

O todo e a parte

A construção das propostas obedeceu a duas lógicas. A primeira, inter-anual, considerou os desafios de cada fase do desenvolvimento e um conjunto de aprendizagens para cada ano, com o objetivo de propor ao longo da escolaridade um percurso diversificado do ponto de vista dos objetivos, da estrutura, das atividades, do papel do educador, da participação dos alunos e da avaliação. A segunda lógica, intra-anual, sobretudo a partir do 2º ciclo, diz respeito à adaptação das temáticas e das atividades ao momento do ano e aos desafios expectáveis do desenvolvimento do grupo-turma (e.g. no início do ano letivo a formação do grupo ou a integração de novos alunos, o apoio à construção da identidade do grupo turma e o desempenho de papéis incluindo a eleição dos representantes de turma).

Ao contrário da implementação de atividades isoladas, a implementação de um programa implica a compreensão e a valorização do todo (narrativa, sequência das propostas, implementação das atividades, reflexão e avaliação das mesmas, etc...) e um compromisso com o espírito e a lógica da sua organização. Talvez por isso os resultados do estudo comparativo com projetos juvenis norte-americanos tendem a valorizar a fidelidade e a consistência na implementação das propostas (Catalano et al., 2004).

Por outro lado, sendo os alunos desafiados a mergulharem numa proposta anual, é necessário garantir as condições (tempo, acompanhamento, realização das sessões, etc.) para que as atividades aconteçam e os alunos se envolvam. Quando a implementação é inconstante, tanto do ponto de vista da regularidade como da metodologia, os alunos tendem a desinteressar-se e a desistir.



Narrativas e atividades de ano

A dificuldade de construir propostas para programas de FH ou de Cidadania diz respeito ao facto de se tornarem, grande parte das vezes, experiências inconsistentes e dispersas, sem ligação entre si.

Como sabemos, as narrativas tradicionais nascem de um desafio para o qual o herói se mobiliza. No projeto de FH o objetivo de uma narrativa, com um carácter mais ou menos lúdico, é a construção de um contexto que facilite a introdução, a contextualização e a unidade das propostas permitindo: (a) apresentar e justificar os diferentes desafios ou temáticas; (b) mobilizar o grupo para desafios; (c) enriquecer as experiências, a reflexão e as aprendizagens; (d) facilitar a avaliação através da reconstrução do percurso feito. Para que sejam úteis as narrativas devem ser bem compreendidas e integradas pelos professores.

De forma geral as propostas de FH no CPA partem de um desafio que envolve ou culmina numa atividade de ano. No ano letivo 2018-19, com a participação da direção, os PRT, os professores dos conselhos de turma, a equipa da FH e a equipa da Pastoral, as atividades de ano decorreram ao longo de 38 dias, envolvendo 1280 alunos, 180 professores e 53 parceiros. Os objetivos destas atividades, sempre associados ao desenvolvimento pessoal e social, são simultaneamente de síntese (maior consciência do crescimento e das aprendizagens) e de desafio (superação, evidenciando preparação para avançar), recorrendo frequentemente a *atividades ao ar-livre*, durante um ou mais dias.

A avaliação

Tópico de controvérsia, a avaliação da FH começou por incluir em todos os ciclos a atribuição de um nível qualitativo (não satisfaz – satisfaz bem) acompanhado de um comentário. Esta opção justificava-se tendo em vista a valorização da FH por parte das famílias e dos alunos. Contudo, ao longo do tempo levantaram-se várias questões sobre o âmbito da avaliação e o significado de cada nível. Um aluno malcriado com os auxiliares de ação educativa satisfaz bem em FH? Quem avalia estas dimensões exteriores à aula? O que significa um aluno ter não satisfaz a FH?

O debate reforçou a necessidade de centrar a avaliação nas aprendizagens, garantindo uma maior responsabilização dos alunos pelas mesmas. Caiu o nível qualitativo (exceção para o 1º ciclo) e desenhou-se um modelo que alia à autoavaliação o feedback do professor e, em alguns casos, dos colegas. No final do período, cada aluno revê as aprendizagens e elabora o seu comentário identificando para o período seguinte os objetivos pessoais que considera mais importantes e os principais passos (pontos de esforço) para os atingir.

Comparativamente, a avaliação da disciplina de CD é equiparada às restantes disciplinas (DL 55/ 2018, Art. 28, N.º 3), significando: no 1º ciclo a atribuição de um nível qualitativo com uma apreciação descritiva (o que existe atualmente no CPA); no 2º e no 3º ciclo, um nível da escala de 1 a 5; no secundário, novidade em relação às

restantes disciplinas, o registo no certificado do aluno (DL 55/ 2018, Art. 28, N.º 4). Contudo, nem na FH, nem na CD, o entendimento em relação à avaliação é claro e exige um maior debate.

Outro olhar importante é a avaliação da eficácia das propostas no desenvolvimento e nas competências dos alunos. É um tema que integra parte da investigação do autor (mestrado e atualmente doutoramento) e que poderá ser útil nas escolas e, em particular, nas decisões em torno da FH e/ ou da disciplina de CD.

AS DIFERENTES PROPOSTAS

Neste ponto, procura-se fazer uma breve apresentação das nove propostas da FH que acompanham a escolaridade dos alunos do CPA dos 3 aos 18 anos (Tabela 5).

Tabela 5
Atitudes, capacidades e conhecimentos

| Ano | Projeto | Atividade de ano |
|-------------|---------------------------------|---|
| Pré-escolar | Xavier e os direitos da criança | Campo de aventuras (2 dias) |
| 1º Ano | As aventuras do Xavier * | O álbum perdido do Palhinhas (1 dia) |
| 2º Ano | | Uma aventura na escola (2 dias) |
| 3º Ano | Aventura na Cidade * | Segredo da amizade (1 dia) |
| 4º Ano | | Missão “o essencial é invisível aos olhos” (2 dias) |
| 5º Ano | Em viagem com Arrupe | 1001 Surpresas (1 dia) |
| 6º Ano | | Por mar e terra (2 dias) |
| 7º Ano | Estrelas que brilham | Uma aventura exigente (2 dias) |
| 8º Ano | | Liberdade em contexto radical (1 dia) |
| 9º Ano | Escolher com Inácio | 24 horas do 9º ano (2 dias) |
| 10º Ano | Justiça para todos ** | Campo descoberta “Quem somos” (3 dias) |
| 11º Ano | Bem comum em debate | Caminho de Santiago *** (6 dias) |
| 12º Ano | A nossa marca | Com Arrupe para o mundo (6 dias) |

*- Com Associação ARISCO – Instituição para a promoção Social e da Saúde
 ** - Com IPAV – Instituto Padre António Vieira
 *** Coordenada pela equipa da Pastoral



Xavier e os Direitos da Criança (Pré-escolar)

O ouriço Xavier recebeu um jogo de presente sobre os direitos das crianças. É o mote para cada criança do pré-escolar, em conjunto com os amigos da sala, educadores e pais, se envolver na pesquisa e nas grandes descobertas sobre estes direitos que também são os seus. Porque no pré-escolar do CPA as salas são heterogéneas, isto é, incluem alunos dos 3, 4 e 5 anos, o projeto organiza-se num ciclo de três propostas anuais diferentes. No final do pré-escolar realiza-se a atividade de ano, que inclui dois dias em conjunto para celebrar o percurso feito e começar, com suavidade, a preparar os grupos para o 1º CEB.

As aventuras do Xavier I e II (1º e 2º ano)

Estas propostas, cujo protagonista acompanha os alunos do pré-escolar para o primeiro ciclo, resultam da adaptação do projeto Prevenir em Coleção (Associação ARISCO – Instituição para a promoção Social e da Saúde). Partindo das situações vividas pelo Xavier e os seus amigos, os alunos são desafiados a explorar em turma, através de dinâmicas de grupo e várias atividades, diferentes temáticas associadas ao seu crescimento. Para apoiar o desenvolvimento do projeto os alunos vão recebendo do Xavier vários sacos com diferentes desafios e os cromos para completar uma caderneta.

Aventura na Cidade (3º e 4º ano)

Com um forte envolvimento por parte dos alunos, a Aventura na Cidade resulta da adaptação ao CPA do projeto da ARISCO que assegura o apoio técnico (formação, acompanhamento e materiais). A Aventura na Cidade é um jogo de personagem onde cada aluno é ele mesmo (e não um personagem fictício) e integra uma equipa de 7 alunos. Mesmo sem sair da sala, com uma missão específica e a ajuda de um Mestre de Jogo, os alunos vão percorrer a cidade e, em cada local, em grupo, enfrentar desafios, tomar decisões, assumir as consequências e construir soluções para serem bem sucedidos.

Em viagem com Peru (5º ano) e com o Geral (6º ano)

Tendo como objetivo apoiar a construção de sentidos e referências positivos, a narrativa é uma viagem na companhia de Pedro Arrupe, permitindo aos alunos conhecerem a sua vida, relacionarem-se com o seu carisma e deixarem-se interpelar pelas suas atitudes. Em cada paragem da viagem é proposto um desafio (tema), explorado a partir de



experiências concretas (dinâmicas a maior parte das vezes em grupo), de cuja reflexão emergem novas descobertas e aprendizagens.

Vidas que brilham (7º e 8º ano)

A narrativa Vidas que brilham utiliza no 7º e no 8º ano um conjunto de personalidades reais diversas (do filósofo Sócrates ao alpinista João Garcia), escolhidas por representantes dos departamentos científicos da escola. É em torno destas vidas concretas (estrelas), cujo brilho continuamos a poder ver, que se organizam as temáticas, no 7º ano mais ligadas à questão da mudança e, no 8º ano, mais ligadas à questão da liberdade, exploradas através de metodologias ativas sobretudo dinâmicas de grupo.

Escolher com Inácio (9º ano)

As propostas do 9º ano, tendo como base a intuição e vida de Inácio de Loiola (mestre na arte do discernimento) e dos seus Exercícios Espirituais, propõem aos alunos um percurso que integra de forma articulada o discernimento vocacional e a orientação escolar e profissional. As propostas têm por base o trabalho conjunto da direção de ciclo, da coordenação da FH, dos PRTs e do Gabinete de Psicopedagogia (hoje parte do CAA – Centro de apoio ao Aluno), tendo o último uma participação e coordenação muito ativa.

Justiça para todos (10º ano)

A passagem do 3º Ciclo do Ensino Básico para o Secundário não é automática. Por esta razão as propostas de FH para o 10º ano dividem-se em dois momentos. O primeiro é um campo de trabalho no início do ano com todos os alunos (Campo Descoberta Quem Somos), com muitas oportunidades para a integração, o conhecimento uns dos outros e a construção do que é ser aluno do Secundário do CPA. O segundo momento propõe aos alunos a participação no projeto Justiça para Todos, coordenado pelo IPAV (Instituto Padre António Vieira) e apoiado pela Abreu Advogados e pelo Ministério da Justiça, e a capacidade de aprofundar e levar perante um juiz real (Mock Trial) situações-problema no âmbito dos direitos humanos.



Bem comum em debate (11º ano)

Valorizando o desenvolvimento do pensamento crítico, criativo e solidário (comprometido com a justiça), as propostas de FH do 11º ano têm no centro um torneio de debates interturmas em que participam todos os alunos do 11º ano organizados em equipas. Além das várias fases de treino, de preparação e de formação (capacitação), destaca-se a existência um regulamento específico, construído a partir de modelos mais adaptados ao secundário (Middle e High School Public Debate Program). A equipa vencedora é convidada a representar a escola num Torneio entre escolas (inter-escolas) que teve lugar pela primeira vez no ano letivo 2017-2018 com 4 escolas de Lisboa.

A nossa marca (12º ano)

Porque o lema Ser a servir, mais do um exercício teórico, deve pôr-se “mais nas obras do que nas palavras” (Loiola, 1999), as propostas do 12º ano valorizam a iniciativa e o empreendedorismo assumindo como mote o desafio de “fazer o bem, bem feito” (repto de Amadeu Pinto sj cit. por APAP, 2018) e como missão, em parceria com a Junta de Freguesia do Parque das Nações e outras instituições da comunidade, a intervenção em problemas específicos de duas áreas geográficas da comunidade com graves vulnerabilidades sociais.

COMENTÁRIOS FINAIS

Que repercussões pedagógicas tem o facto de estabelecermos, como finalidade da nossa educação, criar homens novos, homens de serviço?

Arrupe, 1982, p. 199

Os primeiros comentários são de carácter avaliativo e evidenciam quatro convicções e três sinais de alerta.

A primeira convicção é a importância de um plano que acompanhe o percurso escolar dos alunos ao longo da escolaridade, no caso do CPA, do pré-escolar ao 12º ano. A existência de um plano deste tipo permite enriquecer o percurso dos alunos identificando objetivos e oportunidades específicas para cada etapa, organizando intencionalmente os conteúdos e experiências ao longo do tempo (diminuindo redundância e reforçando questões mais importantes), avaliando e melhorando as propostas ao longo dos anos e envolvendo os professores. Nesta linha destaca-se a crescente tendência para atividades entre alunos de ciclos diferentes (e.g. oficinas no pré-escolar animadas por alunos do 12º ano).



A segunda convicção é o potencial de complementaridade do projeto e de articulação interdisciplinar dos objetivos, temáticas e atividades propostas.

A terceira convicção é a capacidade de concretizar no currículo boas-práticas e práticas inovadoras (e.g. organização da sala, reflexão em plenário, narrativas e integração das temáticas, estrutura dos encontros com aquecimento, motivação, experiência, reflexão e avaliação, as experiências propostas e a sua reflexão, o papel do professor, a forma de olhar a turma), que têm em comum a centralidade da pessoa de cada aluno, a construção em conjunto (sem conteúdos escondidos a priori), o respeito e a participação ativa de todos. O reverso óbvio desta opção por práticas mais ativas é a exigência do ponto de vista da animação, a que devemos somar a experiência que, de ano para ano, os próprios alunos vão adquirindo ao nível da metodologia.

A quarta convicção é a riqueza que o projeto introduz na experiência escolar de alunos e professores. É uma grande recompensa ouvir os alunos que estão na escola há 5, 6, 7 e 8 anos a falar das experiências e descobertas feitas no seu percurso no CPA e perceber que, uma parte, está associada ao Plano de FH.

Quanto aos sinais de alerta, o primeiro diz respeito à duração dos encontros de FH. Por razões metodológicas (estimular a participação e garantir a circularidade e riqueza da reflexão) a duração ideal dos encontros de FH deve estar entre os 75 e os 90 minutos. Contudo, as opções de organização dos horários tendem, por vezes, a impor tempos mais curtos que, dessa forma, trazem dificuldades e limitações ao funcionamento e à concretização dos objetivos.

O segundo sinal de alerta é a diminuição do investimento na formação, preparação e acompanhamento dos professores. Por esta razão nota-se uma diferença considerável entre: (a) professores com mais experiência no âmbito do Plano de FH – conhecem os objetivos e as temáticas, percebem as mais-valias da metodologia, alteram as propostas, reorganizam-nas e articulam-nas com outras solicitações; (b) professores com menos experiência e formação – mais inseguros, menos autónomos, mais frustrados e mais tentados a recorrer a estratégias de organização de sala e de gestão de grupo com que se sentem mais à vontade mas que são, grande parte das vezes, menos participativas.

O terceiro sinal de alerta é a necessidade de apoio por parte das estruturas diretivas. Um projeto deste tipo exige da escola: (a) flexibilidade para integrar as propostas e atividades num contexto muito sobrecarregado como é o de qualquer escola; (b) planeamento que assegure as condições para a realização dos projetos; (c) abertura à comunidade, estimulando a participação de instituições, especialistas e outros consultores capazes de impulsionar a FH.

Em tom de fecho impõem-se dois comentários. O primeiro para sublinhar a importância da ENEC e da disciplina de CD, simultaneamente estímulo e, através dos referenciais e propostas concretas, um bom apoio. O segundo comentário é um grande obrigado à direção do CPA, aos parceiros, colaboradores e professores que ajudaram a construir o Plano de FH, e a todos os alunos e pais que acreditam nele.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, M. (2008). *Paideia: Educação e Sociedade*. Lisboa: FCG.



- APAP (2018). *História*. Retirado de: <https://www.cjcpap.org>
- ARISTÓTELES (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal Editores.
- ARRUPE, P. (1980). Carta do P. Geral da Companhia Pedro Arrupe. In Gracos, *Ideário dos Colégios da Companhia de Jesus em Portugal* (pp. 1-2). Braga: AO.
- ARRUPE, P. (1982). *Um Projeto de educação: Cartas e discursos*. Braga: AO.
- AZEVEDO, J. (2001). *Avenidas de liberdade: Reflexões sobre política educativa*. (3ª Edição). Porto: Asa Editores.
- BENSON, J. (2010). *Working more creatively with groups*. Oxon: Routledge.
- BENSON, P. L., & SCALES, P. C. (2014). Developmental Assets. In R. J. R. LEVESQUE (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 667-683). New York: Springer.
- BETTELHEIM, B. (1999). *Psicanálise dos contos de fadas*. Lisboa: Bertrand Editora.
- BÍBLIA (2002). *Bíblia Sagrada*. (4ª Edição). Fátima: Difusora Bíblica.
- BIESTA, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educ Asse Eval Acc*, 21, 33-46. doi: 10.1007/s11092-008-9064-9
- BUKOWSKI, W. M. (2003). Peer relationships. In M. H. BORNSTEIN, L. DAVIDSON, C. M. L. KEYES & K. A. MOORE, *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 221-233). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- CARDOSO, J., PEREIRA, L. T., & NEVES, M. J. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- CARNEIRO, R. (2001). 20 Anos para vencer 20 Décadas de Atraso Educativo: Síntese do Estudo. In R. CARNEIRO (Dir.), *O futuro da educação em Portugal: Tendências e oportunidades* (Tomo 1, pp. 33-45). Lisboa: Ministério da Educação.
- CARVALHO, N. A. (2012). Plano de formação humana. In CPA, *Projeto de Formação Humana*. Lisboa: Colégio Pedro Arrupe.
- CARVALHO, N. A. (2015). *Bem-estar psicológico e recursos contextuais e pessoais em adolescentes de uma escola particular portuguesa* (dissertação de mestrado em Formação Pessoal e Social). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal.
- CARVALHO, N. A. (2017a). *60 Atividades de grupo: Cidadania e desenvolvimento pessoal e social (2º ciclo)*. Lisboa: Leya Educação.
- CARVALHO, N. A. (2017b). Direção de turma: Missão (im)possível? *Newsletter da Leya Educação (Dezembro)*. Retirado de: https://www.leyaeducacao.com/z_escola/i_356
- CATALANO, R. F., BERGLUND, M. L., RYAN J. A. M., LONCZAK H. S., & HAWKINS, D. (2004). Positive Youth Development in the United States: Research findings on evaluations of Positive Youth Development programs. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 98-124. doi: 10.1177/0002716203260102



- COATSWORTH, J. D., & SHARP, E. H. (2013). Discovering positive lives and futures: Adolescent eudaimonic expression through activity involvement. In A. S. WATERMAN (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 249-267). Washington, DC: American Psychological Association.
- CPA (2017). *Projeto educativo do Colégio Pedro Arrupe: Uma carta de marear para o século XXI*. Lisboa: Colégio Pedro Arrupe.
- CRAISSATI, D., & KING, L. (2007). *A human rights-based approach to education for all: A framework for the realization of children's right to education and rights within education*. New York: UNICEF & UNESCO.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist* 54(10), 821-827. doi: 10.1037/0003-066X.54.10.821
- DANTAS, G. O., & LIMA, T. C. (2017). Orientação Vocacional de Adolescentes em Situação de Escolha Através da Abordagem Clínica de Rodolfo Bohoslavsky. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 2(14), 5-21.
- DECRETO LEI N.º 55 (2018). *Diário da República: I série, N.º 129 (06-07-2018)*, 2928-2943.
- DELORS, J. (Coord.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Porto: Ed. ASA.
- DGE (2017a). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (2017b). *Estratégia nacional de educação para a cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (2017c). *Ensino básico e ensino secundário: Cidadania e desenvolvimento*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGE (2018). *Educação para a cidadania*. Retirado de: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania>
- DIAZ-AGUADO, M. J. (1992.) Intervención psicoeducativa para desarrollar la tolerancia a la diversidad y la igualdad de oportunidades. In Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (Eds.), *Formação pessoal e social* (pp. 53-76). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- ERIKSON, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Company.
- ERIKSON, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: W. W. Norton & Company.
- FRANCISCO (2015). *Carta Encíclica Laudato si do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum*. Lisboa: Paulus Editora.
- FRANKL, V. E. (2015). *O homem em busca de um sentido*. Alfragide: Lua de papel.
- GOMES, R. (Coord.) (2002). *Compass: A manual on human rights education for children*. Strasbourg: Council of Europe.
- ICAJE (1994). *Pedagogia Inaciana: Uma abordagem prática*. Lisboa: Gracos.
- ICAJE (2000). *Características da Educação da Companhia de Jesus*. Lisboa: Gracos.



- IDAÑEZ, M. J. A. (2004). *Como animar um grupo*. Petrópolis: Editora Vozes.
- KLEIN, L. F. (2014). A Pedagogia Inaciana e a sua força impulsionadora: Os exercícios espirituais. *Itaici - Revista de Espiritualidade Inaciana*, 95, 69-82.
- LERNER, R., & LERNER, J. (Coords.) (2013). *The Positive Development of Youth: Comprehensive Findings from the 4-h Study of Positive Youth Development*. Connecticut: National 4-H Council.
- LOIOLA, I. (1999). *Exercícios espirituais*. Braga: Editorial AO.
- LOPES, A. I. A. (2015). *A relevância da metodologia de aprendizagem ativa e fora da sala de aula para a eficácia da Educação Ambiental* (Tese de mestrado em Ecologia e Gestão Ambiental). Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Portugal.
- LOPES, J. M. (2003). *Santo Inácio de Loiola, um educador do desejo*. Braga: AO.
- LUBAC, H. (1958). *O drama do humanismo ateu*. Porto: Porto Editora
- MAGALHÃES, V. P. (1995). *Vocação e vocações pessoais*. Braga: Editorial AO.
- NEWMAN, B., & NEWMAN, P. (2015). *Development through life: A psychosocial approach*. (12nd Edition). Stamford: Cengage Learning.
- PAJARES, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In: F. PAJARES & T. C. URDAN (Eds.), *Self- efficacy beliefs in adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- PALMER, D. (2005). A motivational view of constructivist informed teaching: Research report. *Intern. Journal of Science Education*, 27(15-16), 1853–1881.
- PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY LEARNING (2015). *P21 Framework Definitions*. Washington, DC: P21. Retirado de: <http://www.p21.org/>
- PASANIUC, C., SEIDLER, C., BOSIUC, D., & NISTOR, C. (2004). *Methods and techniques used in intercultural youth projects*. Oradea: Life Foundation.
- PEDRO, A. P. (2002). *Percursos de uma educação em valores em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- PETERSON, C., & SELIGMAN, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York, NY: Oxford University Press.
- PETTY, G. (2018). *Active learning works*. Retirado de: <http://geoffpetty.com/for-team-leaders/downloads>
- PINTO, L. C. (2005). *Sobre a Educação Não-Formal*. Retirado de: <http://www.inducar.pt/webpage/contents/pt/cad/sobreEducacaoNF.pdf>
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation* (pp. 67-78). Paris: PUF.
- REBOUL, O. (2000). *A Filosofia da educação* (pp. 73-97). Lisboa: Edições 70.
- ROLDÃO, M. C., PERALTA, H., & MARTINS, I. P. (2017). *Para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos*. Lisboa: DGE/ ME



- RYFF, C., & SINGER, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Jour. Happiness Studies*, 9, 13-39.
- SAVATER, F. (2007). *O valor de educar*. Lisboa: Dom Quixote.
- SJ EDUCATIO (2015). *La excelencia humana*. S.l.: Secretariado de Educación de la Compañía de Jesús.
- SLAVIN, R. L. (2002). Operative group dynamics in school settings: Structuring to enhance educational, social and emotional progress. *Group-Psychotherapy*, 26(4).
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- UN (2016). *Human Development Report: Human Development for Everyone*. United Nations: United Nations Development Programme.
- UNESCO (2010). *Teaching and Learning for a Sustainable Future: A multimedia teacher education programme*. Paris: UNESCO.
- UNICEF (2012). *Global evaluation of life skills education programmes: Final report*. New York: UNICEF.
- WHO (2009). *Skills for Health: Skills-based health education including life skills*. Georgia: WHO.

*

Received: February 27, 2019

Accepted: May 10, 2019

Published online: June 29, 2019

