

A EDUCAÇÃO EM MUDANÇA NO SÉCULO XXI: ECOS DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA PARA A 1^a INFÂNCIA

Cristina Cruz Mateus

Escola Superior de Educação de Fafe - Instituto de Estudos Superiores de Fafe

cristinamateus@iesfafe.pt

Dulce Noronha Sousa

Escola Superior de Educação de Fafe - Instituto de Estudos Superiores de Fafe

Resumo

Como qualquer ciência, a educação, na sua concepção mais geral, exige convencionar princípios, por um lado, orientadores de uma pedagogia que visa a criança proativa e pensadores conscientes, por outro, balizados por uma cultura de valores que visem uma cidadania intergeracional solidária, onde não há mundo da criança mas onde este lhe pertence por direito. Estes princípios são fundamentais, num aparente paradoxo, quando nos reportamos à sociedade do conhecimento em vertiginosa mudança. Importa, assim, conceptualizar a questão “mudança da sociedade versus mudanças educacionais” - criança de hoje, tecnológica; pais, sem referências educativas; educadores, atualização refletida; escolas, com princípios educativos. A sustentação da mudança reconstrói-se numa proposta educativa em que se sentem ecos de ciências como a filosofia, a sociologia, a psicologia e a neurociência.

Palavras-chave

Ecos; Ciências, Educação; Mudança; Pensadores

Abstract

Like any science education, in its more general conception, demands to agree principles, on the one hand, guiding a pedagogy that aims at the proactive child and conscious thinkers, on the other hand, buoyed by a culture of values that aim at a solidarity intergenerational citizenship, where there is no child's world but this one belongs to him by right. These principles are fundamental, in an apparent paradox, when we report to the knowledge society in vertiginous change. It is important, therefore, to conceptualize the issue of “society change versus educational change” (today's children, technological, parents, without educational references, educators, updated reflection, schools, with educational principles). The support of change is rebuilt in an educational proposal in which echoes of sciences such as philosophy, sociology, psychology and neuroscience are felt.

Keywords

Keywords: Echoes; Science, Education; Change; Thinkers

Contextualização introdutória

Se tomarmos a educação como o processo através do qual os indivíduos adquirem conhecimentos e se formam, enquanto seres humanos, percebe-se que este é um procedimento, “tão remoto quanto a Humanidade, responsável pela perpetuação da cultura” (Dias, 1993: 57) inter-relacionado com a essência do próprio Homem. Savater (1997: 23) reforça esta ideia ao afirmar que “nós, os seres humanos, nascemos já sendo-o, mas só o seremos, completamente, depois” (podendo-se acrescentar) depois de nos educarmos. Assim, a influência do Homem pela educação configura-se como um dos dogmas das ciências sociais e humanas (Pombo, 2002), urge, agora, o reconhecimento da ascendência de outras – múltiplas – ciências numa educação e num construto de infância do século XXI que se pode designar como contemporâneo. Numa abordagem socio/epistemológica, a Contemporaneidade surge não só por oposição aos paradigmas da modernidade e da pós-modernidade, mas também pelo progresso da sociedade e inerente evolução do conhecimento (Noronha-Sousa e Mateus, 2016).

A contemporaneidade, como a concebemos assenta em construtos, por antagonismo com outros paradigmas socioepistemológicos que caracterizam esta abordagem e, por conseguinte, a atualidade. Assim, a tabela abaixo permite-nos desconstruir os paradigmas socio-epistemológicos da modernidade e da pós-modernidade e desenhar a contemporaneidade como um novo paradigma para o século XXI.

Tabela 1 - Conceitos antagónicos na Modernidade, Pós-Modernidade e Contemporaneidade (Noronha-Sousa e Mateus, 2016)

Modernidade	Pós-modernidade	Contemporaneidade
Global	Local	Pessoal
Sociedade industrial	Sociedade pós-industrial	Sociedade do conhecimento
Coeficiente de inteligência	Coeficiente emocional	Inteligência multifocal
Estrutura	Agência humana	Autogestão da mente

A falta de resposta ao hoje, ou seja, à pessoa, à sociedade do conhecimento, à inteligência multifocal e à autogestão da mente leva ao anacronismo das práticas docentes, postura ideal para uma insatisfação positiva e consequente emergência de múltiplos paradigmas de novos tempos e novas atitudes. Neste processo de mudança, necessariamente desestabilizador, poderá surgir uma «cautela reflexiva», atitude

de mudança, por oposição a uma «cautela imobilizadora» (Cortella, 1997, 2014). Este autor, defensor da mudança docente e impaciente na espera, remete-nos para as «paciências» de Paulo Freire, cujo caráter instigador se sublinha, quando refere que “A prática de pensar a prática é a única maneira de pensar certo”. Quando nos posicionamos numa mudança paradigmática, o coletivo urge como essencial, não só pela tarefa hercúlea que se configura, mas também pelo facto da educação ser um ato de competência coletiva na assimilação do processo de mudança.

Este processo concretiza-se no que se aponta, no “nosso” paradigma da contemporaneidade, como uma sociedade de conhecimento que se consubstancia em desafios da mudança coletiva, desenvolvendo competências coletivas numa perspetiva de escola nova com história mas não inédita, com tradição mas não arcaica (Cortella, 2012). O referido autor concebe ainda o conhecimento em três dimensões principais: numa perspetiva epistemológica, enquanto “produção e apropriação da cultura”; já quanto à consciencialização das práticas educativas, sobre o sentido social do conhecimento, o autor aponta como sendo “uma construção cultural, e a escola como um veículo que o transporta”; ou de uma política educativa, comprometida e com duplo carácter conservador/innovador expresso no modo como o conhecimento é compreendido, selecionado, transmitido e recriado (Cortella, 2015). Os ecos da filosofia são transportados para a educação e as práticas pedagógicas através da conceção de conhecimento. O entendimento do “conhecimento pronto”, como nos tem referido nos últimos vinte anos de investigação o filósofo/educador Cortella, opõe-se a uma perspetiva do conhecimento completo, univocamente certo e validado, sem conexão com a sua produção histórica, em antítese com conhecimento que leva à dúvida alienada na procura do conhecimento

e a uma escola que não promova o sentimento do medo de duvidar. Emerge um novo paradigma de mudança, de novos

tempos, novas estratégias e novas atitudes alicerçadas no conceito de «raízes» enquanto passado/origens alimentadores da pessoa, contrariando a escola tradicional alicerçada no conceito de «âncoras» que imobilizam, estacionam o saber gerando “ignorantes que fingem que sabem tudo” (Cortella, 2014).

Nesta abordagem, olha-se o conhecimento e os cientistas como algo transcendental. O saber está enqua-

drado numa visão estática, onde o educador promove a “mitificação” em vez da compreensão das condições culturais, históricas e sociais da produção científica. Como consequência, tem-se culturalmente promovido nas crianças um sentimento de incapacidade cognitiva, uma sensação de impotência ou perplexidade sobre a produção de conhecimento. A forma mais exata de construirmos conhecimento será “fazermos, pensando nossa prática ou seja a única maneira de pensar e de fazer- intenção” (Cortella, 2015: 23). Não há busca de saber sem intencionalidade, ou seja, o educador necessita permitir que o educando faça escolhas (processo que nunca é neutro) e preserve, para a criança, lugar para o erro. O conhecimento é um processo que resulta do ato de investigar a realidade, através de experiências e vivências no mundo, com os corpos e consciências geradoras de intenção. Este método de experiencição, de aprendizagem na infância, aponta para a necessidade de uma cultura lúdica na educação das crianças, uma vez que no trabalho pedagógico não há conhecimento significativo sem «pré-ocupação», conciliando, deste modo, os ideais de Paulo Freire (2002:48), quando diz “fazemos, logo pensamos, assim existimos”.

Ouçam-se agora os ecos da sociologia na educação. Nas condições atuais da Contemporaneidade, num mundo global, a infância surge com a legitimidade ceifada pelos interesses das grandes estruturas económico-políticas (Tomás e Soares, 2004:53), “...sobretudo porque, usualmente, as políticas educativas e as políticas para a infância são as primeiras a serem agredidas. A globalização económica arrasta-nos para a desvalorização dos direitos sociais e valores já conquistados como a igualdade, a democracia, a solidariedade social com desfechos óbvios nas crianças (Noronha-Sousa, 2014).

Insurge-se hoje o desafio de pensar as crianças no seu mundo ou o modo como as crianças veem a sua ação nesse mundo. Assim, a criança conhece os seus direitos e os dos outros, enquanto crianças, nos seus contextos e nas permutas culturais que vão ser traduzidas em imagens mentais. As crianças são irrefutavelmente uma parte integrante da sociedade, ou seja, apresentam-se como atores sociais. No entanto, nas palavras de Sarmiento (2004:25), “As crianças foram - e continuam a ser - consideradas pela sua «negatividade constituinte». Ora, torna-se indispensável desconstruir criticamente a ideia de infância como categoria homogénea e discutir o próprio processo de construção de imagens e representações associadas à infância e à criança, porque ela é, em si mesmo, um decurso socialmente construído, (Tomás, 2011).

A sociologia dedica-se à geração da infância a partir de 1959 - época marcada pela definição de princípios desenhados na Declaração dos Direitos da Criança - onde, no seu artigo 2º, se lê: “Todas as decisões relativas a crianças, adoptadas por instituições públicas ou privadas de proteção social, por tribunais, autoridades administrativas, ou órgãos legislativos, terão primordialmente em conta o interesse superior da criança”. As políticas de defesa das crianças ampliam-se para dimensões de política pública, onde o mundo jurídico assume o «Superior Interesse da Criança» na perspetiva do respeito pelos seus direitos (designando a seguinte redação na legalização deste princípio): “A criança gozará de proteção especial e deverão ser-lhe dadas oportunidades e facilidades através da lei e outros meios para o seu desenvolvimento psíquico, mental, espiritual e social num ambiente saudável e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na elaboração das leis com este propósito, o superior interesse da criança constituirá a preocupação fundamental.”.

Certamente que será na garantia das condições fundamentais da existência e na rutura com as relações estruturais da sociedade que promoveram a desigualdade e a exclusão, onde se joga o essencial do movimento da cidadania da infância. Na última década, vemos a Europa, e em particular Portugal e os países do sul, a viver momentos graves de crise económica, onde os direitos da criança poderão estar a ser profundamente afetados. Portugal embora seja um país com uma das mais baixas taxas de mortalidade infantil (apesar do decréscimo da taxa de natalidade), e com a implementação dos mencionados direitos da criança, praticamente extinguiu o trabalho infantil, todavia tem visto crescer a pobreza infantil.

Como nos referem Soares e Tomás (2004), ao nível global, os direitos têm vindo progressivamente a ser adotados na promoção de melhoramento nas condições de vida das crianças, apesar de persistirem os fatores de desigualdade social, baseados nas condições de vida das crianças, nas condições das estruturas e em representações sociais, culturais, simbólicas e ideológicas subjacentes à idade.

Constatando substanciais melhorias da situação da infância nas últimas décadas, não poderemos deixar de referir que, no global, a situação das crianças persiste na sua debilidade. Mesmo com indicadores de melhorias, os fundos adicionais à educação e à assistência têm sofrido reduções sistemáticas nos últimos anos, apesar do referido no artigo 28 da Convenção na defesa da educação para todos e para cada um, enquanto ser individual. Esta individualidade, traduzi-

da na participação do aluno, que nas palavras de Sarmiento (Sarmiento, Delgado e Muller, 2006:22) “não é uma pedagogia, é um direito expresso contra a alienação das condições de produção do trabalho pedagógico ou contra «o ofício do aluno», ideia desconstruída por diversos sociólogos da infância”. A participação implica mudanças, nomeadamente nos processos de interpretação, comunicação e expressão cultural. A cultura global, pela qual somos responsáveis coletivamente, aponta experiências à criança enquanto sujeito singular e como sujeito de reprodução de discursos com implicações na produção da infância com múltiplas intencionalidades e produções culturais, criando assim o que se designa por «cultura lúdica». Este conceito de cultura lúdica, conjugado com práticas sociais e significados vivos em constante processo de diversificação e mudança, surge como um renovado conjunto de costumes lúdicos, regras, significações e brincadeiras, quer individuais, quer coletivas e geracionais, criando, hoje, o que denominamos de cultura lúdica em rede, estabelecida no cotidiano com os media, num contexto de contemporaneidade digital.

No contexto da Contemporaneidade, torna-se importante definir o conceito de criança enquanto ser digital. No campo teórico, poderemos, na esfera da sociologia da infância, identificar três olhares sobre a conceção ou princípios na abordagem da infância tecnológica. Para Lee (2005), a infância assoma como uma representação ou categoria de discurso associada a um tempo e a um espaço, legitimada por dispositivos de saber e de poder. Já Corsaro (2005) toma a criança como protagonista da sua educação, desenvolvimento e vida, com capacidades de *agency*. Aqui, a criança surge como criador de uma cultura própria e específica, onde adota «representações interpretativas» da cultura do adulto. A esta abordagem adita-se a perspectiva de Sirota (2006) ao referir a criança como ator plural, coprodutor do seu processo de socialização construída com outro sujeito independente do contexto familiar, escolar ou com os seus pares. Uma outra visão sociológica da criança assenta na clivagem binária da ordem geracional, estrutura permanente de toda a sociedade, onde a infância é assumida como uma das duas gerações existentes, e fases da vida, por oposição à «adulthood». Esta última corrente teórica da ordem geracional, defendida por Qvortrup (2010), alicerça-se na relação de domínio entre gerações, ou seja, da relação adulto-criança, onde o papel dos primeiros assenta na transmissão dos saberes e na proteção e segurança dos segundos. Surge assim um paradigma de controlo do adulto que tem vindo a ser questionado, desconstruindo-se a visão dominante da «ordem geracional» - tanto

em Portugal como noutros países europeus - decorrente da fundamentação da criança enquanto ser competente. Esta posição oposta à presente, desde os anos 70 do século XX, onde, na sociologia, a criança não tem um lugar próprio, ou seja, é omissa o estudo sobre a natureza do espaço social da infância (Qvortrup, 2014).

No entanto, esta nova era geracional e cultural enaltece o papel das crianças «nativos digitais», enquanto líderes naturais das inovações e dos processos de aprendizagem. As crianças tomam o lugar do adulto e, por vezes, ultrapassam-no na corrida digital e tecnológica, conquistando uma autonomia e independência fortíssima de «pesquisadores de informação». Constituem-se como novos e entusiasmados comunicadores *online*, assumindo-se como verdadeiras autoridades em matéria de literacia e cultura digital. Adquire, por isso, a criança uma nova dimensão a ser considerada pela educação.

A psicologia faz-se ecoar na educação, ao longo do último século, provocando grandes modificações nas práticas dos educadores e suas finalidades educativas. Não só no que se refere ao desenvolvimento curricular, mas, desde logo, nos fundamentos das teorias educacionais. A educação toma como enfoque a pessoa da criança, sob a influência da psicologia humanista, que centraliza o ser social, de direito, competente e idiossincrático. Este modelo não só tem como alicerce o ser humano, mas principalmente a “essência da pessoa, do sujeito a quem é permitido usufruir de uma vida plena: aquela que é escolhida pelo organismo total, quando existe liberdade psicológica para este se mover em qualquer direção” (Rogers, 1985: 79).

A criança, desde o nascimento, ou seja, desde o início do seu crescimento cimenta a emoção como meio de interagir com o mundo que a rodeia, por meio da relação emocional que vincula com a mãe, seguida pelas outras pessoas que as circundam, sendo que os pais, à partida, serão o seu primeiro veículo para o desenvolvimento emocional básico, nas primeiras etapas do processo de materialização da inteligência emocional. Cury (2006b) reforça a ideia de que cada ser humano tem “um potencial intelectual enorme” para ser explorado. Para tal, a educação deverá ter presentes os seguintes princípios: promover a aprendizagem do debate do conhecimento e a expressão sem medo por parte da criança, do que pensa e do que sente; apreender a grandeza do ser humano traduzida pela humildade, compreensão de limites e a capacidade de se fazer pequeno; sublinhar a importância da procura de novos caminhos; fomentar a arte de pensar articulando a dúvida e a crítica. Este autor, defensor da

ideia da educação como “construtora de pensadores”, indica, através dos princípios referidos, um homem gestor das suas emoções e pensamentos, que luta internamente contra as próprias memórias que o atormentam e lhe roubam a consciência de homem livre, um sujeito que faz a «autogestão da mente». Com Cury somos atirados para uma pedagogia que incita o educando a procurar o seu eu interior e o educador a assumir de forma sedutora a inspiração e o encantamento de quem educa.

A inteligência e as diversas teorias sobre o seu desenvolvimento surge no campo da psicologia como um importante âmbito de estudo. Os resultados foram disponibilizados a outras ciências por forma a serem pragmatizados, nomeadamente na educação. Entre os múltiplos autores que tomaram a inteligência e o seu desenvolvimento como enfoque, alguns apresentaram teorias que em muito poderão contribuir para melhor estruturar o pensamento do professor na ciência do desenvolvimento cognitivo. Gardner (1995) expôs a teoria das inteligências múltiplas tomando a inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de inventar produtos valorizados num ou mais contextos culturais». Silver, Strong e Perini (2010) consideram que, pela teoria do autor supracitado, o constructo de inteligência se ampliou visando a inclusão das diferentes competências do ser humano: desde a musical à verbo-linguística, passando pela corporal-cinestésica, até às inteligências inter e intrapessoais, para além de outras.

A teoria da inteligência emocional surge com Goleman (2000) – conferindo cientificidade às emoções, que sublinha a importância da compreensão das vantagens de uma emoção com inteligência, e como fazê-lo gerindo a nossa vida emocional com inteligência. As nossas paixões, quando bem exercidas, têm sabedoria. Guiam o nosso pensamento, os nossos valores, onde o problema não é a idade emocional, mas o sentido da emoção e das suas expressões, ou seja, a importância da expressão emocional para a sobrevivência e adaptação, de que maneira os aspetos cognitivos, como memória e resolução de problemas nos influenciam. A questão é como trazer inteligência às nossas emoções.

Já para a inteligência multifocal - de que nos fala Cury (2006a:33) – “O homem que aprende a se interiorizar e a criticar suas “verdades”, seus dogmas e seus paradigmas socioculturais estimula a revolução da construção das ideias nos bastidores clandestinos de sua mente”. Os processos de construção da inteligência são multifocais. A teoria proposta pelo autor tem sobre essas duas teorias anteriores- e sobre todas as ou-

tras - a vantagem de ser muito mais abrangente, pois envolve toda produção intelectual, histórica, cultural, emocional e social criada na trajetória da existência humana, numa nova, original e revolucionária teoria que, além de ampliar os horizontes da Psicologia, da Filosofia, da Psiquiatria e da Educação, muda os «nossos paradigmas e estimula a formação do homem como pensador e engenheiro de ideias.» (Cury 2006b:51). Na abordagem à inteligência multifocal, este autor revela o processamento do pensamento e três dos fenómenos que interferem nessa construção: autofluxo, enquanto energia psíquica e a ansiedade vital; o gatilho da memória, fenómeno de auto-verificação nos arquivos da própria memória, âncoras da memória refere-se a um foco ou “território” de leitura da memória num determinado momento da existência, fornece um grupo de informações psicossociais que ficam disponíveis para serem utilizadas pelos fenómenos que leem a memória e constroem pensamentos. Cury (2015) refere também o «mal do século» para além da ansiedade, que decorre desta e que afeta a maioria da população mundial, onde se incluem cada vez crianças mais jovens: a síndrome do pensamento acelerado, que representa uma bomba psíquica afetando a criatividade e até o prazer de viver.

Cury (2006b, 2016) é ainda defensor de uma escola que prepare construtores do eu e gestores da própria mente, em que mais importante do que conhecer o mundo será o conhecimento do eu na primeira pessoa.

Finalmente, ouvem-se ecos da neurociência na educação. As neurociências aparecem nesta viragem do século XXI com a intenção de levar o educador a conhecer o órgão responsável por toda a ação humana: o cérebro, onde se inclui o processo da aprendizagem enquanto fenómeno educativo. Feinstin (2011:68) refere que “os educadores têm vindo a reconhecer o seu papel enquanto consumidores destes conhecimentos emergentes”. A tradução das investigações na área do cérebro em instrução académica, tornando-se muitas vezes em desafios..., pautado por uma formação atualizada e um desempenho diversificado e multidisciplinar. Esta área assume-se, na atualidade, como estruturante para o conhecimento de quem atua na educação de crianças, em rápido desenvolvimento, por sua vez fundamental para conhecer todo o processo de desenvolvimento neurológico e funcional numa idade de grande plasticidade do cérebro. As neurociências surgem após a década do cérebro (Horácio, 2015) como a grande aliada de educadores e professores, ajudando-os a identificar o indivíduo como ser único, pensante e que sente à sua maneira.

É a defesa de que a aprendizagem é resultado de uma alteração fisiológica no cérebro. Nesse sentido, Feinstin (2011) defende esta ideia acrescentando que são: "... decorrentes durante um período de tempo e numa parceria corpo/cérebro pela experiência". E realce-se que só agora a neurociência é tida em conta pelo educador. É uma tomada de consciência de que a aprendizagem ocorre de mudanças no cérebro, provocando um impacto poderoso na prática pedagógica: desde o desenvolvimento curricular (planificando/estratégia intencional), às seleções de estratégias educativas e de avaliação.

A aprendizagem é agora entendida como um processo que Feinstin (2011) organiza em duas fases: entrada sensorial - processo através do qual o cérebro cria significado e compreende o padrão; desenvolvimento de programas mentais significativos - o que é compreendido e armazenado na memória de longo prazo.

Acrescentamos que este é o entendimento da necessidade formativa de neuroeducadores, e não de docentes. Este pensamento, alicerçado na constatação de que o período de desenvolvimento dos 0 aos 3 anos se apresenta como um período em que a densidade sináptica aumenta magistralmente, e sendo a 1ª Infância a fase da vida onde se constroem as plataformas para todo o desenvolvimento humano, tem demonstrado que «é justamente na 1ª Infância onde se formam as bases para as funções cerebrais superiores como a memória, raciocínio lógico, linguagem, percepção espacial e visual, discriminação auditiva entre outras». Desta forma, as investigações científicas da última década obrigam-nos a entender a necessidade de transformarmos os «mal» preparados educadores em creche em profissionais com elevados e abrangentes níveis de respostas enquanto formadores da 1ª Infância e técnicos de intervenção educativa.

A título de conclusão: somando ecos para a educação da 1ª infância

Ao longo deste artigo pretendeu-se, através de outras ciências (a filosofia, a sociologia, a psicologia e a neurociência), apreender os aportes das mesmas para a educação, mas também a necessidade de mudança dos próprios conceitos de educação, de infância e de criança quando se integram múltiplos saberes. A concertação destes fatores será essencial no desenvolvimento, evolução, afirmação e adequação da educação para a primeira infância de um novo século, que requer um novo paradigma: a contemporaneidade. Um paradigma que, ao contrário dos anteriores - modernidade e pós-modernidade -, toma como enfoque a pessoa contextualizada numa sociedade do conhecimento, que se rege pela inteligência multifocal e pela autogestão da mente. Ou seja, já não se fala apenas do sujeito com coeficiente emocional que, através da sua agência/capacidade humana, se interrelaciona, fala-se presentemente, de um indivíduo que, através da inteligência multifocal, se torna um pensador capaz de se interrelacionar, mas também de se intrarrelacionar e intrarregular através da auto-gestão da mente. Pretende-se sublinhar o potencial do ser humano, nomeadamente o da criança, enquanto cidadão de e por direito, competente, pleno de potenciais, contrariando, assim o estigma sociocultural e mesmo educativo das "crianças invisíveis".

Redefinir a creche, na perspetiva de Noronha-Sousa (2014), abordada numa dimensão social e cultural, impõe como premissa o direito à infância da criança competente. A autora defende um projeto institucional em mudança, onde diversas linhas se somam num contexto abrangente e inovador: fomentar o conhecimento científico sobre o desenvolvimento, a autonomia e a aprendizagem da criança dos 0 aos 3; apresentar o conhecimento científico das neurociências como a nova ciência potenciadora de um novo construto profissio-

nal, reorganizador das práticas em creche; potenciar uma proposta desenvolvimentalmente adequada de cuidados pedagógicos da infância; incentivar reflexões pedagógicas para um contexto educativo de creche enquanto lugar de infância (Sarmento, Delgado e Muller, 2006); impulsionar a reflexividade ética e cívica do estatuto na profissionalidade do educador em creche; habilitar profissionais cuja formação multidimensional do educador de creche assenta em três paradigmas do trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos: o Assistencialista, o Educativo e o Interventivo; deve projetar-se um sistema educativo pautado pela qualidade das práticas, pela disseminação do conhecimento científico, pela investigação aplicada, e por um corpo docente progressivamente mais habilitado a intervir junto e em conjunto com um ser neurobiopsicossocial.

Só aceitando e agregando os saberes de outras ciências se torna inteligível uma abordagem à educação holística, dos dias de hoje, que considera fatores tão distintos como os cuidados pré e pós-natais, o crescimento físico, condições psicológicas e fatores ambientais (do contexto familiar às condicionantes da sociedade em que a criança se insere). A atualidade reclama uma educação inovadora, inédita em que cada docente é ator e autor da sua prática educativa e cada criança é atora e autora da sua própria vida.

Notas

¹ “...é uma condição universal e necessária que nos permite explicar e compreender o mundo que nos rodeia” (Bilbao, 2016).

² Paradigma epistemológico que sustentaria um estado de cidadania mundial que permitiria desenvolver todas as potencialidades da espécie humana (Kant, 1984); que levaria o homem, através da razão, à emancipação e à liberdade (Pinto, 1996), passando o Homem a definir-se por aquilo que é, pela sua autonomia e pela sua singularidade (Giddens, 1994; Marx, 1989). Morin et al. (1991) vê-o como um tempo de procura da razão, da procura da verdade e, acima de tudo, da procura do bem-estar pessoal em paralelo com a evolução da ciência e da técnica. Todavia, a modernidade transfigurou-se numa profunda alteração nos parâmetros da vida humana pela homogeneização dos indivíduos, decorrente da avaliação da vida humana, não pelo ser mas pelo fazer (Pourtois e Desmet, 2005); pela globalização sociocultural que, segundo Santos, (1996:47) “(...) destruiu, de forma impiedosa e definitiva, a crença na correlação (...) entre progresso técnico-científico e perfeição humana”.

³ É um paradigma que veicula um conjunto de visões e perspetivas diversificadas percorrendo dimensões sociais, políticas, estéticas e epistemológicas (Silva, 2000). Boaventura Sousa Santos (1996) percebe a pós-modernidade como uma conjuntura em que o sujeito é tido como ator e autor, não só da sua própria vida como de toda a sua

vida social (Weber cit. por Hargreaves, 1998), e que por isso lhe é permitido exteriorizar e afirmar a sua individualidade (Giddens, 1994).

⁴ A abordagem de Cury (2006a) no que diz respeito à inteligência multifocal reflete a sua visão sobre a excelência educativa. A forma da “criança” social e feliz, livre e com iniciativa, é encarada como o grande desafio da atualidade.

⁵ Conceito trabalhado por Cury (2006a) em que defende a construção dos pensamentos e a formação de pensadores articulada com os múltiplos saberes, onde as neurociências esclarecem os processos da aprendizagem, em geral, e o funcionamento da mente, em particular. Ao educador compete uma prática promotora de pessoas capazes de autorregulação e outras capacidades cognitivas como a autogestão da mente. Esta interpretação surge da díade entre a visão do paradigma de contemporaneidade e a pedagogia tradicional, sustentada na transmissão unifocal.

⁶ Paulo Freire (citado por Cortella, 1997, 2014) distingue três tipos de «paciências»: a histórica, a pedagógica e a afetiva. Assim, a «paciência histórica» reporta para a existência da hora certa, do momento das coisas e do fazer das coisas; a «paciência pedagógica» é a capacidade de observar processos diferenciados de necessidade dos alunos/professores e da maturação para o conhecimento; por fim, a «paciência afetiva» passa por olhar o outro sem incorrer na agressividade ou ruptura do padrão de autonomia ou liberdade dos outros.

⁷ O autor (Cortella, 2015) define o conhecimento como resultado de uma convenção, contudo, não como possibilidade singular da interpretação da realidade.

Referências

- Almeida, A., Delicado, A., Alves, N., Carvalho, T. & Carvalho, D. (2015). *Infâncias digitais*. Lisboa: F. C. Gulbenkian.
- Bilbao, Á. (2016). *O cérebro da criança: explicado aos pais*. Lisboa: Planeta Manuscrito.
- Corsaro, W. (2005). *The Sociology of Childhood*. USA: Pine Forge Press.
- Cortella, M. S. (1997). *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Cortez.
- Cortella, M. S. (2012). *Não nascemos prontos! Provocação Filosóficas*. Belo Horizonte: Vozes.
- Cortella, M. S. (2014). *A escola e o conhecimento*. (16ª Edição revista). São Paulo: Cortez.
- Cortella, M. S. (2015). *A escola e o conhecimento*. São Paulo: Edições do Centro de Referência Paulo Freire.
- Cury, A. (2006a). *Inteligência multifocal. Análise da construção dos pensamentos e da formação dos pensamentos* (8ª ed. revista e ampliada). São Paulo: Culurix
- Cury, A. (2006b). *Filhos brilhantes, alunos fascinantes. A importância do pensamento, da criatividade e dos sonhos*. Lisboa: Pergaminho.
- Cury, A. (2015). *Ansiedade, Como enfrentar o mal do século*. Lisboa: Pergaminho.
- Cury, A. (2016). *A fascinante construção do eu*. Alfragide: Lua de Papel.
- Dias, J. R. (1993). Filosofia da Educação. Pressupostos, funções, método, estatuto. *Separata da Revista Portuguesa de Filosofia*, 1-2 (49), 3-28.
- Feinstein, S. (2011). *A aprendizagem e o cérebro*. Lisboa: Piaget.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gardner H. (1995). *Teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Giddens, A. (1994). *Modernidade e identidade pessoal*. Oeiras: Celta.
- Goleman, D. (2000). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e debates.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança - O trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Horacio, G. (2015). *Fundamentos neurológicos de aprendizagem*. Pós -graduação em Neuroeducação, INSPSIC -Instituto Português de Psicologia.
- Lee, N. (2005). *Childhood and society. Growing up in an age of uncertainty*. Berkshire: Open University Press.
- Marx, K. (1989). *Manuscritos Económico-Filosóficos*. Lisboa: Edições 70.
- Mateus, C. (2012). *A persona(lidade) do Educador de Infância e o Desenvolvimento da Criança: um estudo correlacional*. Dissertação de Doutoramento em Pedagogia não publicada, Faculdade de Ciências de Educação, Universidade de Santiago de Compostela.
- Morin, E., Cerutti, M. & Bocchi, G. (1991). *Os Problemas de Fim de Século*. Lisboa: Editorial Notícias.
- Noronha-Sousa, D. (2014). Nota Introdutória. *Revista Científica*, 2, 5-6.
- Noronha-Sousa, D. & Mateus, C. (2016). A Contemporaneidade como novo paradigma socioepistemológico: da sociedade da informação à educação do homem do século XXI. *Educar para o Futuro*, 1, 5-17.
- Pinto, F. C. (1996). *A Formação do Homem no Projecto de Modernidade*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. (2002). *A Escola, a Recta e o Círculo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1999). *Educação Pós-moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Qvortrup, J. (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*. vol. 36 (2).
- Qvortrup, J. (2014). Visibilidades de crianças da infância. *Linhas Críticas*, 20 (41).
- Rogers, C. (1985). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Moraes.
- Sarmiento, M. (2003). Imaginário e cultura da infância. *Cadernos de Educação*, 21, 13-22.
- Sarmiento, M. (2004). As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª Modernidade. In *Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação*, 9-34, Porto: Asa.
- Sarmiento, M., Delgado, A. & Muller, F. (2006). Infância, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, 6, 15-24.
- Savater, F. (1997). *O Valor da Educação*. Lisboa: Presença.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo: uma Introdução Crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silver, H., Strong, R. & Perini, M. (2010). *Inteligências múltiplas e estilos de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Sirota, R. (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Paris: PUF.

-
-
- Soares, N. F. & Tomás, C. (2004). Da emergência da participação à necessidade de consolidação da cidadania da infância... Os intrincados trilhos da acção, da participação e protagonismo social e político das crianças. In M. Sarmiento e A. Cerisara, *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação* (pp. 135-161). Porto: Edições Asa.
- Sousa-Santos, B. (1996). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Afrontamento.
- Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo. Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento.