

## A COOPERAÇÃO COMO UM CENÁRIO PARA O FUTURO

ZORAYDA FREITAS

Durante décadas tudo em torno do homem, sobretudo após a Revolução Industrial, o isolou levando-o a acreditar que assim seria muito mais útil à sociedade e, conseqüentemente, teria mais sucesso. A competição sobrepôs-se aos interesses colectivos mais abrangentes das comunidades, independentemente dos grupos e das diferenças, ignorando-se frequentemente o carácter solidário da cooperação assim como os seus benefícios. De lamentar que a competitividade também tenha vindo a ser fomentada pela educação, ou não fosse esta a melhor forma de exercitar o homem para os propósitos da sociedade e da nação. A educação da era moderna, apadrinhada mormente pelo currículo, fundamenta-se, então, em princípios de produção e de competitividade próprios da economia de mercado (Bessa e Fontaine, 2002; Fino, 2003; Sousa, J. 2002, 2003, 2004). O individualismo emerge, assim, como sinónimo de lucros e de ambição.

Esta noção, designadamente nas áreas empresariais, começa agora a dar algum espaço a uma nova forma de estar e de trabalhar, deixando o isolamento para trás e caminhando a par dos benefícios das inter-relações, consequência da globalização. A ideia de que com a troca nada se perde, antes se multiplica, começa a prevalecer numa economia e ciência que se querem diferentes, mais audazes e capazes de resolver os dilemas da pós – modernidade.

Desta forma, verifica-se que o currículo começa a acentuar as competências como um dos parâmetros indispensáveis à evolução do indivíduo. Eis que surge a consciência da necessidade de um currículo centrado no aluno e mais adequado aos seus interesses e não apenas aos interesses económicos.

Sente-se, então, que a escola, na arquitectura, na organização, no tempo, no currículo e na metodologia, têm de quebrar com o passado e olhar para além dos objectivos impostos pelos limites economicistas.

À medida que se ultrapassa a barreira do presente, o amanhã adivinha-se turbulento: é preciso uma maior interacção, e urge acabar com a competitividade promovida pela educação em prol de uma sociedade mais globalizada e que realmente se deseja mais justa.

No mundo globalizado, na "sociedade do conhecimento" a cooperação entre pares torna-se mais significativa e é imperiosa caso se aspire ao sucesso. A cooperação surge, assim, como um alicerce para o sucesso educativo. Desta forma, parece um imperativo da sociedade pós-moderna o trabalho em equipa, tal como acontece em outras áreas da ciência e até no mundo empresarial. Se realmente o intuito da Escola é preparar os jovens para o futuro, então é crucial que o cenário futuro da Escola mude, munindo os alunos de competências sociais que se desenvolvem através das relações e do próprio exemplo que os docentes possam oferecer. A interacção social surge nas últimas décadas como um imperativo no processo de aprendizagem.

Actualmente sabe-se que o conhecimento surge da interacção social do indivíduo (Vygotsky, 1978) e que o crescimento individual depende, e muito, da intervenção do meio social sobre este. É assim que se geram novos tipos de comportamento e se desperta para novos conhecimentos. Essencialmente, conhecimento, experiência e interacção estão intimamente ligados, isto é, completam-se reciprocamente. Logo, a aprendizagem é um processo assente na participação social, que advém da interacção entre os alunos, entre alunos e professores, e entre professores.

A eleição da escola interactiva como aquela que promove efectivamente a aprendizagem não foi defendida apenas por Vygotsky, mas também por outros, como: Dewey, (2002); Freinet, (1974); Freire, (1983, 2005); Bruner, (2000) e Rogers (1973), para referir apenas alguns.

Contudo, o próprio conceito de cooperação não é novo, Conceição Couvaneiro relata que o reconhecimento e a consciência desta noção, assim como a sua manifestação na sociedade, não são recentes:

"As primeiras tentativas de um projecto cooperativo manifestam-se em meados do século XIX, no início da sociedade industrial, e constituem uma espécie de referência que assinala um período de mudança de estrutura social, com movimentos sociais organizados, como por exemplo o sindicalismo e o socialismo, que aspiram à construção de uma nova sociedade e de um novo humanismo." (2004: p. 10).

De facto, os alicerces da cooperação são o da solidariedade e, ao mesmo tempo, o da responsabilidade, garantindo o respeito pelo outro e pelas suas diferenças, convertendo a interdependência no objectivo primordial e num meio de ultrapassar as dificuldades que possam surgir.

Num modelo cooperativo, a superação das dificuldades acontece porque as inter relações estimulam os profissionais e promovem outros níveis de conhecimento assim como de desempenho. Através da prática cooperativa o indivíduo tem a possibilidade de se reconhecer e de ser reconhecido pelos membros da equipa, o que contribui para valorizar a sua dignidade.

A economia do século XXI, baseada no conhecimento exige que se faculte outras ferramentas que possam ser usadas pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem, e que desenvolvam competências tais como a criatividade, a capacidade de relacionamento e de gestão do conhecimento, porque:

"O contexto competitivo é hoje um contexto global, numa economia em que o conhecimento é a principal fonte de riqueza, a informação é o recurso básico mais importante e a gestão da informação e do conhecimento o principal instrumento de pilotagem das organizações." (Zorrinho et al., 2003: p. 61).

Porém, é neste contexto social que permanece a escola estacionada no tempo: debilitada e cercada por um universo repleto de vicissitudes que a impele a encontrar novas respostas e a adquirir novas atitudes para enfrentar o futuro. É, portanto, urgente que todos tenhamos um papel preponderante na educação dos jovens, ou seja, que sejamos líderes, desde o professor na sua sala de aula, ou no departamento, até à direcção da escola.

Exemplificando com uma liderança do conhecimento, com as inter-relações na escola, talvez possamos contribuir para que os nossos adolescentes estejam mais preparados para um futuro que se profetiza não só tecnológico, mas também mais emocional; não só competitivo, mas também cooperativo. Trata-se de um futuro onde predominarão a cooperação e a partilha de conhecimentos e de descobertas. E, para que isso aconteça, é fundamental que os docentes mudem as suas práticas e atitudes face ao novo mundo.

A escola deverá proporcionar possibilidades, não apenas conhecimentos técnicos e académicos, mas, sobretudo, facultar capacidades de aprendizagem que confirmem aos alunos uma maior autonomia, capacidades de socialização e de participação mais activa na sociedade (Guerra, 2002), dando espaço para a criatividade que, segundo De Bono, (2003) não é estimulada pela escola. Em síntese, há que potenciar jovens cooperativos e pró-activos, especialmente se os objectivos visam transformações céleres.

Confirma-se, assim, a premência da aplicação dos princípios filosóficos e psicológicos da cooperação há muito defendidos, mas muito pouco praticados. É condição sine qua non pô-los em prática para que a cooperação possa surgir como um modelo para uma educação mais equitativa e bem sucedida.

Desta forma, este trabalho teve por objectivo estudar a cooperação nos diversos corredores da educação. Os vários aspectos foram tratados à luz da cooperação, como seu motor propulsor a colaboração entre professores, entre professores e alunos, e a cooperação entre alunos (aprendizagem cooperativa). Em relação à aprendizagem cooperativa

muitos estudos têm já sido feitos, por isso, fizemos uma pequena reflexão, porque considerámos que a cooperação também se aprende, e tal deverá acontecer já na infância. Por outro lado, pareceu inevitável falar deste tema se o que se pretende é inovar a escola.

Nas últimas décadas, o conceito do gestor mudou qualquer que seja a área de trabalho. Sem dúvida, e mais uma vez, a educação pode alterar e ser alterada se esta função se considerar decisiva na criação de uma escola mais cooperativa e inovadora, e não se limitar a ser vista como algo de burocrático, poderoso e inatingível. Algo que é só pertença de alguns. Por isso, incluiu-se o tema da liderança e da cooperação, propulsores de uma escola mais inovadora.

Com a fundamentação teórica reconheceu-se a cooperação como uma condição, um agente dinâmico, intenso, e imperioso na aceleração da inovação, por isso não basta teorizar mas pôr em prática, de uma vez por todas, o que tantos estudiosos há muito têm vindo a defender.

Procurou-se compreender, através da observação de caris etnográfico, mais concretamente, no Colégio Luso - Internacional do Norte do país, se a cooperação é autêntica, válida e sobretudo, exequível. Procurou-se entender qual a reacção dos diferentes intervenientes no mundo escolar.

Conforme defendido, para se compreender os benefícios do trabalho cooperativo não basta a imposição ou vontade da administração: ele terá de fazer sentido para os docentes, não com o intuito ou forma de os controlar, mas porque é necessário que todos tenham a percepção do verdadeiro valor da cooperação. É peremptório, então, o empenho da Gestão para a incentivar, facultando as ferramentas necessárias à sua execução, para evitar oscilações entre o individualismo e o tempo inútil.

Concluímos que a Direcção do Colégio tinha uma atitude determinante face à cooperação, privilegiando-a em detrimento do isolamento, através da forma como dinamizava as actividades, abertas

à comunidade, dando-lhe um espaço exclusivo à participação de todos (Santos Guerra, 2002).

Em síntese, quer docentes quer alunos afirmaram, na sua maioria, que gostavam de trabalhar sobretudo em equipa, porque aprendiam com os colegas e deles recebiam apoio, não se sentindo sós perante as dificuldades que surgiam. Todos os colegas acharam que trabalhar em equipa apresentava mais aspectos positivos e maior satisfação pessoal, desde que fossem atingidos todos os requisitos necessários à sua implementação.

Em relação à aprendizagem cooperativa, os docentes não tinham qualquer dúvida de que era praticável e possibilitava aos discentes grandes vantagens, tornando o trabalho profícuo, porque os alunos podiam construir o seu conhecimento e adquirirem, assim, competências que os ajudavam a superar dificuldades de diversos géneros. (Johnson et al., 1994a; Johnson e Johnson; 1994; Slavin, 1987).

Confirmámos a veracidade da teoria “Zona de Desenvolvimento Proximal”, defendida por Vygotsky, na qual o professor deixa de ser a figura portadora do conhecimento para ser um guia que propõe tarefas, que alicia a criança, criando obstáculos, desafiando o aluno para a descoberta e a construção do seu conhecimento. Provou-se que na parceria quer com o docente quer com os outros colegas, o aluno pode aprender melhor, porque se respeita a unicidade, privilegiando, porém, a diversidade dos jovens (Cochito, 2004; Couvaneiro, 2004; Kagan, 1994) e porque a multiculturalidade não é apenas positiva, mas essencial à aprendizagem (Senge et al., 2003).

De facto, pudemos confirmar a eficácia da aprendizagem cooperativa na sala de aula porque os alunos eram mais participativos, mostravam mais interesse e menos tédio, não se verificava cansaço nos seus semblantes, por estarem mais integrados nas actividades propostas. Concluímos que a sua implementação é uma exigência e deveria ser uma prática mais frequente, para que a aula seja mais autêntica e consentânea com a realidade social. Assim, propomos a

substituição da escola actual por uma mais activa, mais dinâmica, onde se aprenda como se aprende na vida, na sociedade e não com a constante repetição do pensamento dos outros sem que se fomente a criatividade da criança e se desenvolva a sua capacidade inventiva, mesmo que isso signifique demorar mais do que aconteceria nas aulas tradicionais. É preciso uma escola que ensine a pensar.

“Nunca lhes dão a possibilidade de reflectir, de julgar, de decidir... Estão sempre com a mesma pressa para «ver» todo o programa! E sustentariam que os vossos alunos estão assim melhor armados para compreender, reflectir, escolher e julgar!” (Freinet, C., 1974: p. 127).

Nesta óptica, temos a certeza de que ajudaremos os alunos a descobrirem as suas capacidades e a encontrarem o verdadeiro rumo da sua vida. (Hargreaves, s. d.). Este estudo demonstrou-nos que só a autenticidade e a relevância dos aspectos a trabalhar poderão arrancar o estudante à letargia e à indiferença que se tem vindo a instalar nos últimos tempos, nas nossas escolas, para lhe devolver o espírito intrépido, irreverente, curioso, criativo e rebelde.

Constatámos, igualmente, que o princípio de que o professor ensina e o aluno se limita a ouvir e, logicamente, a aprender, ou simplesmente, a repetir tal como “fast-paced karaoke curriculum” (Hargreaves, s. d.: p. 52) deixa então, de fazer qualquer sentido nos dias de hoje.

Considerando este princípio, a Direcção deste Colégio demonstrou preocupação pelas expectativas dos alunos e pelo seu futuro, preparando-os para analisar qualquer situação com espírito crítico e recusou, claramente, o currículo por objectivos, obstrutor de um projecto que se quer libertador, dinamizador do desenvolvimento individual e social e motivador da participação activa do cidadão no mundo que o rodeia. (Apple, 2001; Doll, 2002; Erickson, s. d.; Gimeno Sacristan, 1995; Goodson, 2001; Hargreaves, s. d.; Sousa, J., 2002, 2003).

Assim, verificámos que nesta Instituição de ensino era possível haver um espaço para a investigação, a interrogação e não para a simples memorização de conteúdos, previstos num currículo, por vezes, descontextualizado da realidade que circunda o discente. Lá, o professor tinha espaço para a investigação e reflexão, deixando de ser um mero executor dos desígnios do currículo como acontece habitualmente. O Colégio rompeu com a visão unívoca do ensino que leva a uma estagnação porque se debruça sobre a importância da pesquisa realizada, pelos docentes e discentes.

Verificou-se também que o ritmo dos alunos era respeitado e as aulas planeadas, tendo em mente alguns dos postulados apresentados por Erlauder (2005), Jensen (2002), Sousa, D., (2003) em relação ao cérebro e ao seu tempo para assimilar o que é aprendido.

Salientamos assim a flexibilidade que a aprendizagem cooperativa possibilita, pois, para além deste cuidado com o ritmo cerebral, confirmámos que, também, havia o recurso a mind maps, estilos de aprendizagem e novas tecnologias.

Concluimos que a diferença não residia apenas no facto de se utilizar a aprendizagem cooperativa, mas em tudo o que esta possibilitava, corroborando a ideia de que a mudança não pode ser superficial, mas tem de aglutinar muitos aspectos e todos em simultâneo, de preferência.

Confirmámos com o nosso estudo, que este Colégio, com a sua cultura cooperativa granjeou conjuntamente vários princípios:

um currículo diferente, capaz de considerar vários aspectos aqui já mencionados, (Integrated-based-curriculum), respeitando a diversidade cultural; (Erickson, s. d.; Leite e Fernandes, 2002; Sousa, J., 2002, 2003);

filosofias de como se aprende (princípios de Erlauder, 2005; Jensen, 2002; Papert, 1994; Sousa, D., 2003 e Vygotsky, 1978);

edagogias coadjuvantes como: a aprendizagem cooperativa, as múltiplas inteligências, estilos de aprendizagem preocupações com o ritmo cerebral, as cores, os mind-maps, a diferenciação e a utilização das novas tecnologias, (Jensen, 2002; Kagan, 1994; Senge et al.; Sousa, D., 2003);

investigação-acção por parte dos docentes, assim como uma constante reflexão sobre as suas práticas (Bolívar, 2003; Sagor, 1992 Zeichner, 1993);

participação activa dos encarregados de educação (Santos Guerra, 2002);

o trabalho em equipa envolvendo os docentes (Goetz, 2000; Sagor, 1992; Shafer, 1983);

o tempo, como vector do andamento da aula e como o que à luz das descobertas sobre o cérebro, aponta para a capacidade de assimilação das aprendizagens. (Erlauder, 2005; Jensen, 2002; Sousa, D., 2003);

o espaço, que possibilita a movimentação dos membros da comunidade, conforme as filosofias apontadas. (Estrela, 1992; Hargreaves, 2004a).

Através da observação e, entre conversas, aulas e entrevistas, concluimos que, não só é possível desenvolver a cultura cooperativa e usufruir desta transmitindo os seus valores aos alunos, como também, fazer mudanças a vários níveis. Poderá ser um processo lento, mas possível, não se tratando de uma utopia. Requer contudo, muito boa vontade, formação e alguma logística, sobretudo no que diz respeito ao papel da Administração. Uma cultura cooperativa depende da forma de ser e de estar. Assim sendo, precisa-se de algum tempo e de formação que sensibilize os adultos para os seus benefícios e talvez a prática da aprendizagem cooperativa seja um ponto de partida para a evolução da cooperação entre os elementos da comunidade educativa.

Reafirmamos que a liderança é imperiosa para a mudança nas nossas escolas e da nossa sociedade, para que o progresso prevaleça, haja soluções plausíveis e sustentáveis. Urge, então, dar atenção às especificidades inerentes à gestão dum organização do conhecimento como é a escola, sem esquecer a sua essência, isto é, o seu carácter humanista.

Concluimos que uma gestão pautada por uma liderança emocional (Fullan, 2003; Goleman et al., 2002), em conformidade com a actual sociedade, tão complexa mas não sujeita a labirintos jurídicos, poderá ser decisiva para a implementação de outras metodologias como a cooperação e, com esta, a inovação educativa tão desejada.

Todavia, nos estabelecimentos públicos, poderá haver outros obstáculos e particularidades que inviabilizem a cooperação. Como já foi mencionado, a legislação pode ser um incentivo ao individualismo, no que concerne aos docentes, à gestão e aos encarregados de educação. A noção de docência e de ensino poderá estar na origem de alguns problemas assim como a de conhecimento e do poder que este confere.

Teremos que desenvolver um esforço para conseguirmos uma escola cooperativa, emocional, criativa e criadora dum futuro mais sustentável. Redefini-la e reorganizá-la é uma das condições primordiais para atingirmos a inovação que tanto se pretende, mas para isso é necessário um líder apto para agir cooperativamente. Este deverá romper com os conceitos cristalizados do ensino e da organização, em geral, e com o paradigma escolar que impera desde o seu início, para que a transformação aconteça de forma mais célere e apropriada. Deverá ser um líder que contribua para fazer da escola uma organização de aprendizagem, desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, alguém que tenha claras as metas a atingir e que esteja apto a coordenar os múltiplos conhecimentos com o intuito de promover e construir uma visão de mudança (Bolívar, 2003; Senge e tal., 2003; Sousa, D., 2003). Deverá ser um líder comprometido com critérios de excelência, justiça, coragem e honestidade, em constante aprendizagem e impulsor da mesma, na sua instituição. No

entanto, não se pretende uma liderança meramente directiva, linear, mas multiplicadora de saberes e de ideologias. Resumindo, uma liderança capaz de definir, apoiar e sustentar determinadas metas educativas, de fomentar o sentido de comunidade, assim como o trabalho em parceria e de promover o crescimento profissional, concedendo aos seus professores, empowerment, autonomia, ou seja, multiplicando os líderes dentro da sua organização de forma a poder contar com uma verdadeira cooperação a todos os níveis. (Bolívar, 2003; Fullan, 2003; Goleman et al., 2002; Santos Guerra, 2001; Senge, 1996; Senge et al., 2003; Sousa, D., 2003). Caso contrário, a escola continuará descontextualizada e o fosso será cada vez maior, porque apesar de as novas tecnologias interligarem o mundo, os homens continuam a ser cada vez mais individualistas. Com a cooperação, conseguiremos superar dificuldades que se vaticinam devastadoras.

Admitimos que ainda há muito para descodificar no que diz respeito à área escolar, ao que inibe a cultura de cooperação; se, de facto, a base do problema é o modelo de gestão, a legislação ou se há outros motivos para além destes. Um maior aprofundamento destas questões poderá ser um possível estudo para o futuro. Contudo, e à luz da nossa pesquisa, acreditamos que a liderança cooperativa, emocional e construtivista, em constante transformação e formação, possibilitará a diferença e a mudança, que assenta na convicção de que o saber tem um efeito multiplicador ao ser construído na partilha de saberes.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APPLE, Michael (2001). Educação e Poder. Porto: Porto Editora.
- BESSA, Nuno e FONTAINE, Anne-Marie (2002). Cooperar para aprender – Uma introdução à aprendizagem cooperativa. Porto: ASA Editores.
- BOLÍVAR, Antonio (2003). Como melhorar as escolas. Lisboa: Edições ASA.
- BRUNER, Jerome (2000). Cultura da Educação. Lisboa: Edições 70.
- COCHITO, S. G. Maria Isabel (2004). Cooperação e Aprendizagem. Porto: Editor ACIME.

COUVANEIRO, S. Conceição (2004). Práticas Cooperativas. Personalização e Socialização. Lisboa: Instituto Piaget.

DE BONO, Edward (2003). Ensine os seus filhos a pensar. Cascais: Editora Pergaminho.

DEWEY, John (2002). A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo. Lisboa: Relógio d'Água.

DOLL Jr, William E. (2002). Currículo: uma perspectiva pós – moderna. São Paulo: Artmed, Editora

ERICKSON, Lynn (s. d.). Brain-based Teaching & Learning. consultado a 05/06/07 em: <http://lynnrickson.net/index1.html>.

ERLAUDER, Laura (2005). Práticas pedagógicas compatíveis com o cérebro. Lisboa: ASA

ESTRELA, Maria T. (1992). Relação Pedagógica Disciplina e Indisciplina na Aula. Porto: Porto Editora.

FINO, C. N. (2003). "Walls to be demolished." 28th ATEE Annual Conference. Consultado a 4 de Abril, 2005, em: <http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes.htm>.

FREINET, Célestin. (1974). A Educação pelo Trabalho. Volume I e II. Porto: Editorial Presença.

FREIRE, Paulo (1983). Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

FREIRE, Paulo (2005). Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

FULLAN, Michael (2003). Liderar numa cultura de mudança. Lisboa: ASA.

GIMENO SACRISTÁN (1995b). El Currículum: una Reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.

GOETZ, Karin (2000). Perspectives on Team Teaching. EGallery. A Peer Reviewed Journal. 1, 4 Consultado a 14/07/06 em: <http://www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html>.

GOLEMAN, D. BOYATZIS, R. McKEE, A. (2002). Os Novos Líderes. Lisboa: Gradiva.

GOODSON, Ivor F. (2001). O Currículo em Mudança, Estudos na construção social do Currículo. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy (2004a). Os professores em Tempos de Mudança. Amadora: Mc Graw-Hill.

HARGREAVES, Andy (2004b). O Ensino na Sociedade do Conhecimento. A Educação na Era da insegurança. Porto: Porto Editora.

HARGREAVES, Andy (s. d.). Sustainable Leadership. Consultado a 19/03/07 em: [http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/82/07879683/0787968382.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/82/07879683/0787968382.pdf)

JENSEN, Eric (2002). O Cérebro. A bioquímica e as aprendizagens. Lisboa: ASA.

JOHNSON, David, JOHNSON, Roger (1994). An Overview of Cooperative Learning. Consultado a 02/05/07 em: <http://www.Co-operation.org/pages/overviewpaper.html>.

JOHNSON, David, JOHNSON, Roger e HOLUBEC, J. Edythe (1994a). Cooperative Learning in the classroom. Consultado a 24/06/06 em: <http://www.ascd.org>. ASCD Publications.

KAGAN, Spencer (1994). Cooperative Learning. San Clemente: Kagan.

LEITE, Carlinda; GOMES, Lúcia e FERNANDES, Preciosa (2002). Projectos curriculares de Escola e de Turma. Porto: ASA.

PAPERT, Seymour (1994). A Máquina das Crianças. Porto Alegre. Brasil: Editora Artes Médicas Sul Ltda

ROGERS, Carl (1973). Liberdade para Aprender. Belo Horizonte: InterLivros.

SAGOR, Richard (1992). How to Conduct Collaborative Action Research, consultado a 18/01/06 em: <http://www.ascd.org>

SENGE, Peter, CAMBRON-MCCABE, Nelda, LUCAS, Timothy et al. (2003). Schools That Learn. Londres: Nicholas Brealey.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2002). Os Desafios da Participação. Desenvolver a Democracia na escola. Porto: Porto Editora.

SHAFER, Ingrid (1983). Team Teaching: Education for the Future, University of Science and Arts of Oklahoma, consultado a: 30/04/06 em: <http://www.usao.edu/~facshaferi/teamteaching.htm>

SLAVIN, Robert (1987). «Cooperative Learning and the Cooperative School». Educational Leadership, 45, 3 pp. 7 -13.

SOUSA, Jesus Maria (2002). As dinâmicas do global e do particular: o dilema do currículo. In M. FERNANDES, & outros (orgs.). O particular e o Global no Virar do Milénio: Cruzar saberes em Educação. (pp. 699-706). Lisboa: Edições Colibri / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Consultado a 18/07/06 em: <http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/24Asdinamicasdoglobaledoparticular.PDF>

SOUSA, Jesus Maria (2003). O currículo à luz da etnografia. Revista Europeia de Etnografia da Educação, 3, 119-125.

SOLÍS, Jesus Maria (2004, 29 Janeiro). «Um currículo ao serviço do poder?» Tribuna da Madeira. Educação I – IV. Consultado a 18 de 04 de 2006 em: <http://www.uma.pt/jesusousa/Publicacoes/40Umcurriculoaoservicodopoder.pdf>

SOUSA, A. David (2003). The Leadership Brain. USA: Sage Publications.

YVIGOTSKY, L. S. (1978). Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge MA. Harvard University Press.

ZEICHNER, M. Kenneth (1993). A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas. Lisboa: Educa.

ZORRINHO, Carlos; SERRANO, António; LACERDA, Palmira (2003). Gerir em Complexidade. Um Novo paradigma da Gestão. Lisboa: Sílabo Edições.