



SÉRGIO NIZA
ESCRITOS SOBRE EDUCAÇÃO

Organizadores:
António Nóvoa
Francisco Marcelino
Jorge Ramos do Ó

L I S B O A :
TINTA-DA-CHINA
M M X I I

Índice

Apresentação.....	13
Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa.....	17
Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza.....	23
1965	
1 O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico	41
1968	
2 O cinema e a criança	44
1974	
3 Escola para amanhã	47
1978	
4 A participação cooperada na escola e na sociedade	56
5 A propósito do Ano Internacional da Criança	57
1979	
6 Para nós, a escola é uma ferramenta; com ela, transformaremos a sociedade	59
7 Não basta falar de democracia na escola	63
8 Uma prática pedagógica permanentemente refletida para transformar a sociedade	65
9 Realizar os direitos da criança, para uma educação democrática responsável.....	66
10 O trabalho cooperativo na educação democrática.....	67
1980	
11 As condições de trabalho e de progresso na educação para todos	69
12 Para não revitalizar elitismos na educação de infância	70
13 A linguagem cresce a comunicar pela fala e pela escrita	71

© 2012, Movimento da Escola Moderna
e Edições tinta-da-china, Lda.
Rua João de Freitas Branco, 35A,
1500-627 Lisboa
Tels: 21 726 90 28/9 | Fax: 21 726 90 30
E-mail: info@tintadachina.pt
www.tintadachina.pt

Título: *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*
Autor: Sérgio Niza
Coordenação: António Nóvoa,
Francisco Marcelino
e Jorge Ramos do Ó
Revisão: Tinta-da-china
Composição e capa: Tinta-da-china

1.ª edição: Julho de 2012

ISBN 978-989-671-127-6
Depósito Legal n.º 346581/12

1981		
14	A integração educativa de crianças deficientes: do modelo médico-pedagógico à psicologia da Educação	73
15	Experiências educativas de integração em A-da-Beja	82
1983		
16	A integração educativa da criança deficiente pressupõe a sua integração na sociedade	90
1984		
17	A Educação afirma-se plenamente em emancipação	93
1987		
18	Uma prática pedagógica de cooperação educativa.....	95
1988		
19	Esse esforço incessante de coerência	100
1989		
20	O contrato que firmámos entre nós	102
21	Os meios tecnológicos e a organização da cultura na escola.....	103
22	O MEM, um espaço de permanente experimentação.....	104
23	Alfabetização e desenvolvimento da escrita.....	105
1990		
24	A cooperação fraterna numa escola sem exclusões	111
25	Em comum assumimos a nossa formação, uma autoformação cooperada	112
26	A intervenção no meio social como trabalho pedagógico e afirmação de cidadania	113
27	Uma tarde à conversa com o Professor Sérgio Niza.....	114
28	Uma pedagogia radicada em contratos de trabalho pede um ativo diálogo negocial	126
29	O próprio desejo é uma construção	127
1991		
30	A Escola pensa-se e organiza-se ainda em função dos professores	134
31	O computador na Educação	136
32	O Diário de Turma e o Conselho.....	142
33	Nos 25 anos do MEM.....	150
34	A Língua Gestual na educação dos surdos: situação atual.....	151
1992		
35	Pilares de uma prática educativa	160
36	Lembrar 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa	163
1993		
37	Surdez e educação.....	170
1995		
38	A Área-Escola: um debate necessário	176
1996		
39	O Modelo Curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa.....	190
40	Currículos alternativos: uma cultura de bombas	210
41	Necessidades Especiais de Educação: da exclusão à inclusão na escola comum	216
42	O salto de dizer as práticas da profissão para a determinação de escrevê-las	230
43	Para uma construção funcional da linguagem escrita	231
1997		
44	Formação cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora	242
45	Para pensar a profissão de educar: do dizer ao escrever	322
46	Freinet e Vygotsky	323
47	Para uma escola da cidadania	328
48	Para o ensino da linguagem escrita	340

1998

- 49 Uma escola para a democracia345
50 Da exclusão à inclusão pedagógica348
51 A organização social do trabalho
de aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico..... 353
52 Fernand Oury.....380
53 A propósito dos 30 anos do MEM381
54 No 50.º aniversário da Declaração Universal
dos Direitos Humanos382

1999

- 55 Impossível esquecer Abril..... 383
56 Para quando uma educação
para a cidadania democrática nas escolas?384
57 Os grupos de trabalho cooperativo
na autoformação cooperada..... 385

2000

- 58 Sérios sinais do tempo387
59 A mercantilização do direito à educação388
60 A cooperação educativa na diferenciação
do trabalho de aprendizagem389
61 Para que a educação se torne democrática 400

2001

- 62 Rui Grácio, uma força inspiradora para o MEM..... 402
63 A escrita como alicerce e andaime
da profissão docente403
64 A socialização dos produtos culturais da escola405
65 O significado da obra de Freinet para o MEM 407

2002

- 66 Os fluxos de escrita que nos transformam.....414
67 As minicidades para deficientes são intoleráveis 415
68 João dos Santos418
69 À conversa com... Sérgio Niza 421

2003

- 70 Práticas de planificação cooperada
do trabalho curricular434
71 Como pensamos no MEM
a dialética da ação educativa436
72 O poder partilhado da construção
da escrita na escola439

2004

- 73 Um novo sistema de Educação Especial:
a legitimação do *apartheid*443
74 A ação de diferenciação pedagógica
na gestão do currículo.....454
75 No 30.º aniversário de Abril,
o Presidente da República distingue o MEM462
76 O MEM no Fórum Social Ibérico para a Educação.....465
77 Configuração dos discursos didáticos
desenvolvidos pelo MEM467

2005

- 78 A escola e o poder discriminatório da escrita..... 470
79 Sérgio Niza: a construção
de uma democracia na ação educativa 494
80 Para a regulação do trabalho curricular..... 518
81 Todo o trabalho humano
requer a idealização de um projeto.....520
82 Uma democracia participada na escola:
a gestão cooperada do currículo 522
83 Um século de ensino da leitura e a leitura
como compreensão do que se está a escrever 531
84 *As Histórias da Educação* de António Nóvoa..... 534

2006

- 85 A escrita como compromisso
público da profissão docente 538
86 Nas escolas não há lugar
para o prazer no estudo543
87 Uma avaliação dinâmica em interação cooperada..... 545

88	O contexto ecossistémico da formação e a evolução das práticas docentes	548
2007		
89	A escrita e a consciência da sua produção.....	551
90	Práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna	556
91	A balcanização do 1.º ciclo	566
92	O MEM como comunidade de práticas	569
93	Os instrumentos de cooperação para a socialização democrática.....	571
94	Rui Grácio	574
95	O trabalho de formação cooperada e a construção do isomorfismo pedagógico.....	576
2008		
96	A importância crucial dos professores e o reforço paradoxal das políticas de vigilância da docência.....	580
97	O Governo decreta a regressão à educação especial.....	582
2009		
98	As associações pedagógicas e a construção do conhecimento profissional	588
99	Contextos cooperativos e aprendizagem profissional. A formação no Movimento da Escola Moderna	599
100	Rasura e ocultação da escrita na escola.....	617
101	Um programa de investigação/formação no MEM.....	627
102	Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula.....	630
103	O Movimento da Escola Moderna no olhar de Filomena Serralha e de Francisco Marcelino	632
2010		
104	António Nóvoa e o regresso dos professores	636
105	A importância da comunicação nas aprendizagens curriculares	640
106	Práticas de cooperação na construção da profissão	643

107	A formação da cidadania democrática e a República	646
108	Por uma visão estratégica da formação	656
109	Como se aprende a ser autónomo na aprendizagem, desde a infância.....	668
110	«Enquanto for ainda capaz de me encantar».....	675
111	O estado do ensino e a docimocracia.....	678
112	Em torno da investigação formadora.....	680
Nota biográfica de Sérgio Niza		
		685
Índice onomástico		
		693
Índice de instituições		
		699
Índice de conceitos.....		
		703

Apresentação

Tudo começou sem objetivos muito definidos. Era necessário organizar algumas centenas de textos existentes no Centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna (MEM). Muitos desses textos eram de Sérgio Niza e tinham sido publicados em revistas, em jornais ou em livros, mas apareciam-nos isolados e sem indicação da fonte. Já eram muitos, mas poderiam ser muitos mais se juntássemos todos aqueles de que tínhamos conhecimento. Foi o que aconteceu e, em maio de 2007, a Marina Canuto e eu oferecemos a Sérgio Niza a coleção dos seus escritos, como forma de o desafiar a organizá-los em livro. Era o resultado de mais de 40 anos de escrita a que ele parecia não dar grande importância. Mas tínhamos aqui os textos que ajudaram à construção do projeto desta comunidade de práticas que é o MEM, os escritos que enformam o seu modelo de autoformação cooperativa. São textos que permanentemente apelam à necessidade de construir uma outra escola, uma outra vida democrática, e seria incompreensível não divulgar, para além do MEM, este precioso acervo.

É aqui que entram os historiadores e professores da Universidade de Lisboa, António Nóvoa e Jorge Ramos do Ó, amigos de longa data. Porque tiveram conhecimento desta recolha, quiseram ter acesso à coleção dos escritos. Propuseram-se, de imediato, promover a sua edição e participar com textos seus, respetivamente, «Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa» e «Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza», para apoiar a divulgação destes *Escritos sobre Educação*.

Depois foi o «organizar da máquina» e pôr o processo em andamento: selecionar e estruturar os documentos, encontrar apoios diversos e procurar uma editora. Para a digitalização e o tratamento dos textos pudemos contar com a colaboração da Universidade de Lisboa, através da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF), o Instituto de Educação, e o trabalho de Madalena

Miranda, bem como com o empenho dos professores que integram o Centro de Recursos do Movimento da Escola Moderna.

De importância decisiva foi o apoio à edição prestado pela Fundação Calouste Gulbenkian e o interesse da editora Tinta-da-china. Sem eles, a publicação deste livro não teria sido possível

Os textos

São 112. Poderiam ser 50 ou 150. Decidiu-se que este volume deveria conter todos os textos escritos apenas pelo Sérgio e as entrevistas consideradas mais esclarecedoras das suas ideias sobre a educação. Alguns dos textos apresentam características de intervenções orais, como os escritos para conferências, colóquios e simpósios, enquanto outros são claramente de intervenção político-pedagógica. Mais de cinco dezenas foram escritos para serem publicados como Editoriais da revista *Escola Moderna* e contribuíram para a criação e para a sustentação do modelo pedagógico e dos processos isomórficos de autoformação cooperada do Movimento da Escola Moderna.

A faceta de intervenção solidária torna-se mais clara em meia dezena de escritos que o Sérgio decide oferecer a amigos sob a forma de prefácios ou de posfácios. Para estes escritos e para os editoriais foi necessário encontrar, com o autor, títulos adequados, de modo a facilitar a sua identificação.

A organização

Definiu-se o *corpus* do livro de modo que contivesse textos escritos entre 1965 e 2011 e, inspirados em *Dits et écrits*, de Michel Foucault, decidiu-se organizá-los segundo a ordem cronológica da sua publicação e em cada ano apresentar:

- a) textos editados em livros (artigos, prefácios, posfácios...);
- b) escritos para intervenções públicas e publicadas em atas (colóquios, conferências...);
- c) artigos escritos para revistas (*Noesis*, *Inovação*, *Escola Moderna*...);

d) escritos para jornais ou suplementos de jornais (*Diário de Notícias*, *Jornal de Letras*, *Jornal de Educação*...);

e) entrevistas transcritas de publicações em revistas e em jornais.

Cada texto é identificado com um título, em itálico, e com um número inscrito na margem esquerda que assinala o seu lugar na ordem definida. Sob o título surge uma referência bibliográfica, inscrita de acordo com as regras da American Psychological Association (APA), seguida do ano entre parênteses retos e da informação complementar que se julgou pertinente: identificação de outros locais ou suportes de publicação; nome de quem conduziu a respetiva entrevista...

Constituindo um livro escrito ao longo de quase meio século, é natural que esta coletânea de narrativas também reflita a importância que, nos últimos anos, se passou a dar aos elementos bibliográficos como dados de pesquisa e aprofundamento do conhecimento. Assim, surgem textos em que o autor considerou desnecessário recorrer a citações de outros autores, outros em que decidiu acrescentar uma longa bibliografia a fim de fornecer um largo campo de leitura e ainda outros em que apresenta vastas listagens de referências bibliográficas, com a intenção de contextualizar alguns dos conteúdos desenvolvidos, mas que nos desafiam a promover novas pesquisas.

Por razões similares, para alargar as possibilidades seletivas de informação, optou-se por integrar um índice de conceitos e um índice onomástico.

Finalmente, converteu-se cada um dos textos do livro às regras do novo acordo ortográfico.

É toda esta narrativa, todo este fluir discursivo que nos envolve e nos preenche que, para além de construir o autor, nos constrói como usuários e coautores neste espaço de convivência e de conivência que é a grande família dos seus leitores e dos seus amigos.

FRANCISCO MARCELINO
Lisboa, maio de 2012

Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa

«Ou a nossa escola é, por aspiração, por esforço, uma construção permanentemente ética e democrática, ou não teremos nunca uma democracia. É este o caminho que perseguimos: caminho duro, perturbante para muitos. Por isso muitos desistem, porque não querem ter tanto trabalho com uma profissão que é tão dura, tão violenta. Para nós, ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa. Daí esta exigência que nos impomos.»

SÉRGIO NIZA

As minhas palavras são um gesto de admiração. Sérgio Niza é a presença mais constante, mais coerente e inspiradora da pedagogia portuguesa dos últimos 50 anos. Entre o início dos anos 60 e os dias de hoje, a sua palavra, isto é, a sua ação, tem promovido ideias e encontros que marcam as nossas histórias, pessoais e coletivas.

Nestes 50 anos, Sérgio Niza tem-se batido pela transformação da instituição escolar, por uma *escola de todos* que permita *a cada um* ir o mais longe possível no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Sérgio Niza é um homem do diálogo. Com grande sensibilidade, põe-nos a conversar uns com os outros, e com ele, à procura das perguntas e das respostas que nos inquietam como educadores e professores. *A linguagem cresce a comunicar*. A sua vida é inseparável do mais importante movimento pedagógico português, o Movimento da Escola Moderna, que ajudou a criar em 1966 e do qual tem sido a principal referência.

Este livro não é bem um livro. É um registo do que Sérgio Niza foi conversando connosco durante a sua vida, em encontros, congressos, editoriais, entrevistas... É uma memória, é um arquivo, que pode ser lido de todas as maneiras, sem qualquer ordem. Repositórios deste tipo são fundamentais para guardar e divulgar um património intelectual que, de outro modo, ficaria disperso e inacessível.

Não é fácil falar de Sérgio Niza, tal é a intensidade do que tenho para lhe dizer e para vos dizer sobre ele. Fico-me por cinco apontamentos, em jeito de abertura aos seus *Escritos sobre Educação*.

A pedagogia é história

Sérgio Niza tem um sentido agudo da história. A matriz do seu pensamento encontra-se nos movimentos de educação popular, na Escola Nova, em António Sérgio e na pedagogia republicana, em Freinet e na sua escola moderna, em João dos Santos...

Ele sabe, melhor do que ninguém, que as modas são a maior tragédia da educação e que a melhor forma de as evitar é a reflexão e o debate, a análise e a partilha de experiências, um trabalho conjunto sobre a profissão. Ele sabe que a resposta aos nossos dilemas está no próprio processo de interrogação e de reflexão partilhada, e não em invenções milagrosas feitas no exterior da profissão.

Por isso dá tanta importância à história passada e à história presente, à maneira como vamos tomando consciência daquilo que nos constitui a título individual e coletivo. Periodicamente, Sérgio Niza convida os associados do Movimento da Escola Moderna a refletirem sobre a sua própria história, porque reconhece que a pedagogia é por natureza histórica, tanto no seu objeto como no seu modo de conhecimento e de ação.

A pedagogia é cooperação

A característica principal de Sérgio Niza é, talvez, a sua capacidade para dinamizar grupos e espaços coletivos de trabalho, para construir redes e comunidades de reflexão e de partilha.

O conceito de *autoformação cooperada* é central na compreensão das suas ideias. É muito interessante a forma como Sérgio Niza liga o *eu* ao *outro*, junta a autoformação à cooperação. É uma síntese inteligente e sensível que resolve de uma assentada dois problemas: uma autoformação que poderia ser lida como «formação individual», de cada um por si só; uma formação em grupo que poderia deixar para segundo plano a dimensão pessoal da formação.

«Não somos uma corporação, não é a um ‘espírito de corpo’ que aspiramos. Constituímos antes um *colégio colaborante* onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas.»

Para Sérgio Niza, a reflexão cooperada é um modo de reconstituir e dar forma às vivências pedagógicas, é um modo de dizer e partilhar a profissão, acrescentando-lhe sentido social e diminuindo a insegurança tão presente no dia a dia dos educadores.

A pedagogia é diferença

Um dos aspetos mais significativos do percurso de Sérgio Niza é a sua relação longa com os temas da deficiência, da integração, de uma escola para todos. Devo tê-lo ouvido citar José Rodrigues Miguéis: «A melhor maneira de ser igual aos outros não é ser como eles, mas ser diferente: é sermos nós-mesmos até ao limite. O que torna os homens iguais é o direito a serem diversos.» Ou talvez José Gomes Ferreira: «Penso nos outros, logo existo.»

Nesta matéria, é intransigente, pois sabe que a educação de todas as crianças, cada uma à sua maneira, está no coração da nossa responsabilidade ética. Alguém que, com argumentos mais ou menos sofisticados, mais ou menos teóricos, mais ou menos pragmáticos, considere que há crianças ineducáveis não tem direito a dizer-se educador.

«Aprender, como na Medicina, a fazer diagnósticos e saber o que faz falta a uma criança, em vez de a empurrar da escola, em vez de a excluir da sociedade. Os médicos não podem fazer isso. Os professores também deviam ser proibidos de o fazer no plano da deontologia. Têm é de aprender a conhecer os alunos, e aprender com eles a construir as suas aprendizagens, que seria o equivalente a construir a sua saúde.»

A compreensão, o estudo, o respeito pela diferença e a procura dos melhores meios para educar todas as crianças são traços constantes do trabalho de Sérgio Niza.

A pedagogia é democracia

Sérgio Niza inspira-se em várias propostas de António Sérgio, por exemplo sobre o «município escolar», e cita-o mais do que uma vez: «A heteronomia que o Professor defende pode ser um processo de domesticação de bichos; mas só na autonomia — e pela autonomia — se realiza uma verdadeira educação para homens.»

Para Sérgio Niza, a escola deve estar organizada de um modo que respeite as crianças, assegurando uma relação educativa feita de autenticidade e de respeito. Como escreve na citação em epígrafe, ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa: «Os fins são inseparáveis dos meios ou temos ditadura. Os fins são inseparáveis dos meios ou temos traição na relação diária das pessoas. Os fins são inseparáveis dos meios ou temos a mentira instituída na relação entre os educadores e os educandos.»

A atuação na escola deve firmar-se em valores de justiça, de respeito mútuo, de livre expressão, de interajuda solidária e de reciprocidade nas relações de trabalho e de vida. É nesta procura de coerência que se define, para Sérgio Niza, o ato educativo.

A pedagogia é cultura

Em muitos momentos, Sérgio Niza recorre a um dos seus mestres, João dos Santos: «A educação pode ser encarada como um fenómeno cultural, que orienta o diálogo com o educando e os outros educadores, mas a ação educativa deve sempre basear-se na relação espontânea, afetiva e instintiva. Quem educa são as personagens verdadeiras e não as figuras ideais.»

Para Sérgio Niza, a pedagogia só existe como cultura. É esta inscrição que lhe permite valorizar a relação humana, ao mesmo tempo como relação social e pessoal. A cultura é o que nos liga ao nosso «elemento», como diria Almada Negreiros, e nos permite aprofundar a

nossa própria humanidade. Mas a cultura é também o que nos permite sair de nós mesmos, do nosso «elemento», para lermos e ouvirmos o que de outro modo nos teria ficado inacessível.

Olivier Reboul resume bem a questão cultural, quando responde à pergunta: O que vale a pena ser ensinado? Tudo o que une e tudo o que liberta. No trabalho de Sérgio Niza, o enraizamento cultural, a ação cívica e o compromisso social, construídos através de formas de participação e de cooperação, são o fundamento de uma pedagogia que ou é cultura ou nada é.

Termino como comecei, dizendo a minha admiração por Sérgio Niza. Estes *Escritos sobre Educação* faziam-nos falta. Eles são o registo, o arquivo, a presença viva de um pensamento crítico, sempre ligado à ação, sempre construído em grupos e coletivos.

Como a vida de Sérgio Niza, esta obra é uma história e um diálogo. A história continua. O diálogo também.

ANTÓNIO NÓVOA
Oeiras, 20 de maio de 2012

Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza

No primeiro texto recolhido neste volume, e que surgiu no ano de 1965 no *Boletim do Sindicato dos Professores*, Sérgio Niza sublinhava que a cooperação, nos vários domínios da vida escolar, constituía o «grande apelo» do tempo. Dir-se-á que o seu gesto educativo posterior se esclarece na reiterada ideação e procura de soluções que permitam concretizar uma estrutura em que a partilha social se constitua, efetivamente, na moeda de troca das várias interações e modalidades de trabalho surgidas no interior da instituição escolar.

Na verdade, a leitura do conjunto dos escritos e das intervenções de Sérgio Niza deixa perceber a firme convicção de que só a «organização cooperativa do trabalho criativo» pode romper positivamente com o problema maior dos projetos pedagógicos do Estado-nação — o da associação entre disciplina e liberdade — e com a tese correlata, tornada banal no presente, de que ao aluno lhe apraz ser dirigido em cenários onde deva aprender, paulatina e voluntariamente, a submeter-se ao que passa por verdadeiro, à ordem e à autoridade estabelecidas. Bem sabemos como, por esta via, a cultura escolar enraizou toda uma política da vida e da identidade pessoal em que a autonomia do escolar serve, no essencial, para dar corpo a uma ética da obediência consentida e da padronização social. Não se ignora que, ao menos desde o último quartel do século XIX, gerações sucessivas de pedagogos e educadores reformadores têm falado amiúde em democracia na escola e, por vezes, até de escola democrática, mas, como é também largamente consabido, do que se tratava então e trata ainda hoje é de afirmações que remetem, quase infalivelmente, ora para a admiração das estruturas e instituições do liberalismo político, ora para o desenvolvimento de lógicas de poder relacional que procuram antecipar, na vida infantojuvenil — por meio da constante valorização da supremacia e prepotências dos «mais dotados» —, esse mundo da competição, rivalidade e antagonismo tão próprio da vida adulta que temos.

A defesa de uma interação pedagógica que assente e se desenvolva em práticas organizacionais de «democracia direta» — dispensando-se à partida de reproduzir a «lógica parlamentar burguesa do século XIX» e que saiba prescindir igualmente das «votações, delegados e representantes» em favor do diálogo entre os diferentes atores educativos — assoma constantemente em Sérgio Niza, o que empresta às suas palavras uma demarcação radical da pobre instituição escolar que habitámos e continuamos sossegadamente a oferecer aos nossos alunos. A questão propriamente política que traz à nossa consideração, em afirmações que se vêm sucedendo ao longo de quase meio século, é a da invenção de modalidades de *estar junto* em que todas as idades e vocações, papéis sociais e destinos possam coexistir e desdobrar-se perpetuamente a partir de necessidades criadas no interior de si mesmas e no diálogo relacional. Através do seu persistente testemunho, o questionamento frontal das hierarquias tornadas naturais e evidentes por ação da depuração escolar — aquela que sempre empresta um prestígio experimentado como sendo de mérito aos triunfantes, mas enche de culpa surda e produz a respetiva não-inscrição social da gigantesca mole que fica pelo caminho — torna-se menos difícil. É que, com Sérgio Niza, não estamos mais sós no enfrentamento do intolerável, isto é, de uma instituição toda ela construída para, por meio da certificação escolar, tornar natural e necessária a supremacia e prepotência dos «mais dotados».

Há, pois, como ele mesmo gosta de dizer, que permanecer em «guerra aberta à ilusão dos grupos homogêneos» e da recapitulação de conteúdos, afirmando, em alternativa, a possibilidade de produzir, já a partir da infância e na sua inteireza mesma, os vários processos sociais em que se dá «a construção da cultura toda». Na assunção da sua diferença individual, insiste Sérgio Niza, todos os alunos devem participar no planeamento, organização e avaliação da vida da turma e das tarefas escolares. Estamos, já se vê, perante uma proposta em que o ato de aprender dispensa a função ensinante das lições formais iguais para todos, em favor de uma prática vocacionada para assumir a «heterogeneidade como recurso fundamental», quer dizer, que descubra na individualização do percurso escolar e no convívio cultural com os pares a condição da melhoria das capacidades cognitivas. Nos seus escritos e ditos, Sérgio Niza está continuamente a lembrar-nos que a agi-gantada e paradoxal máquina de exclusão em que se transformou, nos últimos cem anos, o programa da chamada «escola para todos» pode

ser questionada no coração de si mesma por meio de um trabalho curricular «em cooperação plena». Há então que fazer compartilhar os alunos nas funções de ensino e acompanhá-los em projetos de trabalho e na resolução de problemas, desmultiplicar os recursos coletivos, alimentar continuamente dispositivos de planificação do currículo e avaliação feitos em grupo, dando sempre e sempre «especial relevo ao valor cognitivo da controvérsia conceptual através da linguagem», desencadeando «novas formas de tutoria entre os alunos», baseadas na colaboração e reciprocidade solidária. Assim, de repetidor infinito de uma verdade científica que já chega sem vida ao livro escolar e nele permanece, o aluno é descoberto como um «parceiro intelectual» que constrói e escreve as aprendizagens, podendo a turma adquirir, enfim, «a dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se autorregula com a mais-valia de um adulto — o docente —, agora um profissional da aprendizagem e do estudo». A nossa maior urgência é que a escola pública comece a trabalhar para que também os alunos que não provêm da classe média possam ter nela sucesso.

Eis-nos por esta via colocados ante uma inversão fundamental do ato pedagógico. Aquele em que um normativismo essencialmente manipulatório — «que confunde a transposição didática de um conhecimento com esse Conhecimento» — cede lugar a um encontro dos alunos com os instrumentos através dos quais se produz a linguagem da ciência. Parece de uma meridiana evidência, mas a escola que temos ignora, tão soberana e cheia de si mesma, que o conhecimento se produz na ação de se produzir, que «não é possível construir aprendizagens sem falar e escrever as aprendizagens». Esclarece-nos bem Sérgio Niza neste passo da sua narrativa: «é necessário criar ambientes onde os alunos possam falar, possam dizer o conhecimento, escrever o conhecimento e pô-lo a circular, principalmente na sua comunidade, para perceberem, desde logo, como conhecer é socialmente útil. Eu não estou a aprender para amanhã. Eu estou a aprender para já. Tudo o que eu aprender tenho de partilhá-lo com os outros para ajudar os outros, e se estou a fazer um estudo eu apresento-o aos outros e submeto-o ao juízo dos outros. É ali que ganha sentido. Não é ao professor que eu vou ensinar. O professor é uma figura um pouco imaginária. O aluno tem de produzir para as pessoas reais, com o professor também lá dentro e que o ajuda a ir mais longe». Como se verifica, esta operação crítica não se faz em nome do facilitismo, como tantas vezes se quer fazer passar,

mas, antes, em favor da democratização do gesto mais ocultado pela cultura escolar. O que autoriza a posse efetiva dos métodos e processos intelectuais sobre que se constroem os vários saberes. A força do discurso de Sérgio Niza é a de fazer imaginar, como realizável *hic et nunc*, a possibilidade de fazer corresponder ao ato de aprendizagem uma prática de discussão incondicional e sem pressuposto. Multiplicidade e multiplicação. O lugar da Ciência que toda a escola democrática deveria compor seria, então, o da reelaboração permanente da verdade e o da ficção da experimentação. Ele não cessa de nos dizer que será por essa via de uma problematização sem fim que se superará a velha lógica da ordem explicadora, esse mito maior da pedagogia, que tem estado quase sempre ao serviço da edificação de uma fronteira, logo tornada um fosso, entre as matérias ensinadas e quem se dispõe a aprendê-las em sala de aula. A parábola de um mundo dividido entre espíritos sábios e espíritos ignorantes, insista-se, só tem servido para negar a simetria de duas vontades, a possibilidade de um encontro feliz entre duas inteligências. Ora, na sua proposta de uma gestão cooperada, Sérgio Niza incita-nos a compreender que ensinar e aprender não constituem uma potência divisível. Que o cerne de todo o método consiste, tão-só, em procurar e que, no processo da procura, alunos e professores coincidam por inteiro. Não há possibilidade de construção da informação fora da troca, dos canais, das redes, dos servidores, dessa poética da fluidez que torna todo o pensamento híbrido e cada texto um intertexto. Formação e mestiçagem deveriam nesta perspectiva tornarem-se, através da vivência escolar, palavras sinónimas. Exatamente isto nos vem lembrando insistentemente também Michel Serres, de que não resisto a citar aqui uma passagem do seu *Atlas*:

«Nunca deixar de partilhar saber e informação. Como? Ativo e passivo, usado, na língua francesa, tanto para o docente como para o discente, o verbo *apprendre* (que inclui os sentidos de ‘aprender’ e de ‘ensinar’) deveria descrever uma interação simétrica. Ninguém, efetivamente, sabe mais do que qualquer outro, pelo menos sempre e em todas as coisas. Então ele tem o dever de partilhar a sua ciência e de permutá-la com o que a ignora, pela que ele ignora. Diz-me como amassar a massa do pão e far-te-ei ver a física nuclear: eis-nos, de súbito, docentes e discentes, do mesmo modo; aprendemos um com o outro, iguais de direito. Equivalente, o intercâmbio supõe

que, tanto como os homens, todos os saberes, práticos ou teóricos, se equivalem, inclusive os que a arrogância não quer reconhecer, devido à sua condição humilde e baixa. *Todos os saberes são livres e iguais de direito.*» (Serres, 1997: 174)

Os textos de Sérgio Niza postulam a autorreflexividade como condição primeira da ação, apontando para essa modalidade, dir-se-ia de raiz cética, que consiste em questionar agudamente sobre o que nos é mais próximo e nos constitui mesmo enquanto evidência transcendente ou fundadora. Trata-se de uma tarefa instantânea que se funda sempre em tentar compreender as formas como nos colámos, e permanecemos afiliados, a lógicas de poder e a regimes de conservação de que nada nem ninguém ao nosso redor nos autoriza a crer possam ser as nossas, ou, menos ainda, que se ampliem através da intervenção social que protagonizamos. Como se só nessa interminável tarefa crítica de análise e de decomposição da reverberação em nós das certezas do tempo nos fosse efetivamente possível alimentar o desejo de novas formas de vinculação, sem as quais a emergência de outras paisagens e relações sociais se torna impossível. Foi por certo em nome dessa funda exigência que Sérgio Niza reteve de Bruner a referência ao seguinte provérbio chinês: «Os peixes num aquário não são capazes de ver a água.» Ao lê-lo, imediatamente me vieram ao espírito considerações produzidas no mesmo sentido pelo conhecido investigador de História Antiga, Paul Veyne, sobre a natureza crítica do trabalho realizado pelo seu grande amigo, entretanto desaparecido, Michel Foucault. Enquanto historiador e filósofo, o autor de *Vigiar e Punir* teria percebido que, para levar a bom termo as análises de uma dada época, deveria «atingir, para além da sociedade ou da mentalidade, as verdades gerais nas quais os espíritos dessa época estavam, sem saber, encerrados, quais peixes num aquário». Trata-se de uma posição dupla que em si nada tem de trágico, porquanto na medida em que pensa, este observador mantém-se fora do aquário e observa os peixes que nele andam às voltas, mas, «como é preciso viver» e tomar posições, «dá por si dentro do aquário, também ele peixe» (Veyne, 2009: 10). É neste permanente jogo de desdobramento, abolindo a distinção entre a interioridade e o fora, que eu percebo e me entusiasma a atitude simultaneamente ativa, cognitiva, afetiva e existencial de Sérgio Niza face ao insuportável da escola que temos e em que estamos. Ele mesmo se fez adepto da

máxima várias vezes adotada por Bourdieu (2004: 133): «compreender, neste caso, é compreender o campo com o qual e contra o qual nos fazemos; é compreender também a distância em relação ao campo e aos seus determinismos, que pode ser dada por um certo uso da reflexividade». Imerso no tempo, refletindo sobre o que se está a passar, dizendo a verdade a todo o custo, o cético radical não deixa de procurar. Por isso mesmo, a sua energia concentra-se na possibilidade de construir um tempo-outro.

O exercício de demarcação surge, assim, como condição de qualquer transformação. E Sérgio Niza, à semelhança de vários de nós, escolheu o palco da história para melhor entender como a instituição escolar — mau grado as constantes reformas «inovadoras» que se vêm atropelando sem descanso na arena educativa desde o primeiro quartel de Oitocentos e são subscritas, à vez ou em simultâneo, por políticos, académicos e pedagogos — permanece no essencial a mesma desde o século XVII. Como se a condição de nos desembarçarmos de uma pesada herança supusesse conhecer ao detalhe a ossatura que a sustenta e a torna tão resistente à mudança. Ao lermos as páginas deste seu livro percebemos que os princípios de uniformidade, homogeneização e normalização dos comportamentos, concretizando-se num figurino organizacional altamente seletivo e discriminatório, constituem a marca mais funda e permanente da escola, posto que estão nela inscritos desde a sua fundação. Ora, será em nome da análise desta ocultada evidência histórica que Sérgio Niza nos aparece tão firme e determinado na oposição ao que denomina aqui de «ensino simultâneo sistemático», em favor de *uma cultura por vir da diferença*. Não podemos deixar de nos inquietar com constantes afirmações suas que nos dizem que a maioria dos professores se limita, na atualidade, a dar continuidade aos métodos de trabalho iniciados por Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) — fundador da congregação religiosa Irmãos das Escolas Cristãs —, destinados a ensinar muitas crianças pobres como se fossem uma só, através de um dispositivo curricular constituído por: i) um mesmo livro para todos, utilizado numa sala de aula de acordo com um ritmo decidido pelo professor; ii) um emprego calculado do tempo para evitar a ociosidade dos alunos e otimizar o rendimento escolar; iii) um controlo do saber adquirido através de um exame que determina a passagem de um nível para outro e, dessa forma, organiza todas as práticas de aprendizagem; iv) uma vigilância organizada que

atinge não só a conduta do aluno, como a sua interioridade psicológica. Esta matriz seiscentista que produziu o enclausuramento do escolar, a racionalização magistercêntrica do trabalho docente, a uniformização dos métodos e materiais didáticos, sempre acompanhados de um reforço da disciplina e da exclusão garantida pela avaliação, seria *universalizada* com o triunfo do liberalismo iluminista, ao longo da primeira metade do século XIX, constituindo desde então a gramática da escola laica, democrática e republicana.

Dir-se-ia que, ao assumir esta posição crítica, Sérgio Niza terá dado a maior atenção ao Nietzsche de *Para a Genealogia da Moral*. A operação deste último consiste em averiguar que fatores avaliativos e soluções institucionais terão historicamente «inibido ou promovido o desenvolvimento do homem». O filósofo alemão via consagrar-se no espaço político liberal não a defesa da liberdade individual, mas, às avessas, o lugar de competição e de tradução de várias «vontades de poder» pela supremacia hegemónica. Empreendeu então um movimento em direção a essas «outras paragens longínquas e ocultas» da história, com o fito de conhecer as «condições e circunstâncias» que «deram crescimento» às crenças atuais. Num esforço de investigação regressiva que procurava delimitar não tanto a origem (*Ursprung*) mas a proveniência (*Herkunft*), a moral que quis analisar era a que «verdadeiramente existiu», a «efetivamente vivida», e não a da lei em que ela se foi sucessivamente ocultando e codificando (Nietzsche, 2000: 10, 14-15, 21, 24). Claramente, Sérgio Niza filia-se neste procedimento nietzschiano, que tanto me vem entusiasmando também. Adota uma *metodologia do longínquo* que tem por único objetivo fornecer-nos uma história do presente e, dessa forma, levar-nos a pensá-lo de modo radicalmente diferente. Por meio desta sua operação, o que é estranho e distante torna-se familiar; e, na inversa, o que na atualidade é um dado natural torna-se estranho depois de uma análise de tipo genealógico. É no sentido exato em que refletir distanciadamente supõe a possibilidade de diagnosticar e pôr em crise os efeitos «acumulados de desumanização e de simulacro cultural da escola de hoje» que, para Sérgio Niza, o presente pode passar a ser visto pelas suas condições de possibilidade. A análise histórica mostra, afinal, o sentido estratégico do não dito e do ocultado, permitindo questionar de frente a herança justamente lá onde ela não se imagina frágil e contingente. Depois de Sérgio Niza fica mais difícil identificar aprendizagem com a repetição *ad nauseam*

do texto escrito e aceitar a miséria inter-relacional da escola quartel, assim como na sequência de Nietzsche passámos a perceber tão bem como a economia do discurso moral tem por finalidade justificar o poder dos mais fortes através da exaltação das virtudes dos mais fracos. A tese do poder moderno é sempre a mesma onde quer que nos encontremos: que a opressão e a submissão possam continuar a ser autoconsentidas pelos destinatários delas e que a hierarquização surja como consequência natural do mérito individual. É fundamentalmente este objetivo disciplinar que o Estado-nação atribui à instituição escolar.

Sérgio Niza coloca-nos perante a possibilidade real de uma inversão no modo de aprender e que atinge o âmago da *gramática* da escola. As páginas do seu punho estão cheias de considerações práticas no sentido de fazer de cada um dos alunos um escritor, como ele tanto gosta de dizer parafraseando Roland Barthes, que lhe está sempre tão próximo. Urge trabalhar exatamente na direção oposta em que temos estado desde o início da escola: partir da escrita para a leitura e não desta para a produção do texto. Com Sérgio Niza aprendemos que toda a discussão pedagógica se deve iniciar e terminar em torno de um só princípio programático — o de inscrever e manter operacional o processo de democratização do gesto criativo. A missão da escola por que nos batemos com ele, e na qual tudo fazemos para estar, cumprir-se-ia por inteiro no desenvolvimento de uma potência que mantivesse cada escolar cativo e imerso em tarefas que, na sua singularidade mesma, consistissem, afinal, em retirar do infinito legado discursivo que compõe o mundo tudo o que parecesse favorável e útil para o desenvolvimento do artesanato de cada um. Não há como deixar de insistir que a instituição escolar inscreveu no seu interior a escrita como princípio e fim das aprendizagens, mas, ao mesmo tempo, a tem subalternizado incessantemente em favor da leitura. Convirá ter sempre presente que, ontem como hoje, os saberes escolares — que herdaram simbolicamente uma nomenclatura que os faz passar por ciências —, de aspiração enciclopédica e assumidamente entrelaçados, veem-se delimitados em programas difundidos pelas agências governamentais e que são, em seguida, transpostos em manuais escolares, depois retraduzidos pela fala do professor e, finalmente, compactados pela mão do aluno em textos cujo destino é exclusivamente o de serem avaliados em função da proximidade que exibem com as fontes referidas. Isto vale por dizer que toda uma civilização

se vem relacionando com a cultura escrita através de uma prática da demonstração, fundando-se na leitura e na sacralização do livro, reificados como estruturas que *revelam verdades* há muito estabelecidas como necessárias e inquestionáveis. E como seria fácil mostrar que as mais das vezes estes conhecimentos são há muito — ou sempre o foram mesmo — totalmente obsoletos e inúteis nos respetivos campos científicos de origem! É profundamente triste mas é um facto que nunca ultrapassámos na escola a missão judaico-cristã que ela teve até ao fim do Antigo Regime, a de a escrita se objetivar no acesso ao texto canónico.

É porque se apresenta como a instituição por excelência da conservação social que a escola hipervaloriza e esgota os seus efetivos em delirantes rotinas de repetição, anotação, síntese e comentário, fazendo querer à maioria dos que a não aguentam que a criação é, justamente, o prémio que alcançam os que se mantêm até ao fim ativos dentro da absurda máquina escrava da *mimesis* e a ela sobrevivem. Sérgio Niza confronta-nos com a mais difícil das evidências: a da aliança operacional entre as práticas pedagógicas e os procedimentos examinatórios, subsumidos na lógica secular do ensino como movimento reiterativo de explicação e de reconhecimento infinitas e da aprendizagem como transposição literal dos saberes professados.

No fundamental, ler e escrever têm sido, como julgo se compreende melhor à luz destas considerações, sinónimo de uma fratura entre duas formas de vida bem distintas. Temos, por um lado, esse mundo exíguo, constantemente rarefeito por ação da escola, composto por aqueles que concebem e *assinam* os objetos — exagere-se e tome-se aqui o *escritor* simbolicamente como o ator social que corporiza a invenção e a criação —, narcisicamente eleitos por todos os meios de comunicação como celebridades no seu domínio de ação, seja este económico, científico ou cultural e artístico; temos, por outro lado, a multidão, sempre em crescimento à medida que o século xx afirmou a chamada «escola para todos», composta pelos que dela foram obrigados a sair e que, no máximo, podem aspirar a assistir ou a desejar consumir — estes poderiam, de acordo com o mesmo raciocínio, ser designados de *leitores*. Porventura uma das zonas mais ceagas desta poderosa máquina de hierarquização social é a que defende massivamente, com a confiança de ter o melhor e o mais saudável dos produtos para administrar aos outros, «políticas de leitura» para as

crianças e os jovens, glorificando a figura do autor como estando na origem de tudo o que produz e afirma, qual deus *ex machina* do nosso destino coletivo. É importante compreender como, de há dois séculos a esta parte, o imaginário educativo é dominado quase sem concorrência pela mundividência liberal e pela retórica da igualdade de oportunidades para todos, mas toma o livro como o *locus* da transcendência e do endeusamento. Compreende-se como se trata de fazer a apologia dos bens culturais para os controlar, selecionar, organizar, delimitar, restringir, rarefazer. Há que insistir, sempre e mais uma e outra vez, que o nosso modelo escolar descobre no texto científico e literário o índice ou a soma de tudo o que pode ser dito sobre qualquer assunto, tornando completamente impossível formularem-se proposições novas, enunciados novos. Ora, desde Foucault que sabemos que todo o discurso que se apresenta como universalmente verdadeiro não pode reconhecer «a vontade de verdade que o atravessa». E por isso ele mesmo construiu todo um projeto de análise crítica da modernidade a partir de uma pergunta que não pode também deixar de nos conduzir no que fazemos como professores: «mas o que há afinal de tão perigoso no facto de os discursos proliferarem indefinidamente? onde está o perigo?» (Foucault, 1997: 9 e 17). Em nome de que modelo de sociedade por vir se interdita em absoluto as crianças e os jovens de participar no mais sério dos jogos, o da busca da verdade? O aluno é alguém que se deve apenas perceber «*no* verdadeiro», imerso no jogo restrito e silencioso da repetição indefinida do mesmo texto.

Ao escutar Sérgio Niza fica mais clara a urgência de uma *política da escrita* cuja positividade afirme, também e como sendo a mais terrível de todas as dominações, a que se produz na ausência do questionamento. As noções de ludicidade, de reelaboração, de troca e de anonimato da linguagem, consubstanciais a todo e qualquer ato criativo, científico ou outro, são as que evidentemente chocam de frente com os múltiplos e insuspeitos poderes que combatem a expansão do mais perturbador dos desejos, aquele que, sob o nome comum de *escrita*, descobre uma operação que simultaneamente reflete, inventa e dispõe artefactos no mundo como se de uma qualquer ficção experimental se tratasse. Julgo que é exatamente em nome de uma vida social pobre e enfraquecida a partir do interior de si mesma que se obscuruliza a que a escola produza acontecimentos que transportem, em

simultâneo, reflexão, inventividade e singularidade. Estou, por isso, igualmente persuadido de que o maior enfrentamento que possamos fazer a qualquer lógica de dominação é o de proclamar que todo o conhecimento é de natureza essencialmente «poético-performativa», porque, uma vez concretizado num qualquer objeto, este logo se oferece ao desdobramento, a ser retomado, ultrapassado, reterritorializado por outro. A nossa tragédia tem sido a de que os poderes na modernidade, sejam eles quais forem e apresentem-se como se apresentarem, se ampliam na razão inversa da livre experimentação e do livre questionamento. «A escola», alerta-nos Sérgio Niza, «será a última a aceitar a complexidade e heterogeneidade do conhecimento contemporâneo.» A dissidência de que nos fala obriga a regressar com outros olhos a Jacques Derrida (2001: 14), quando este insiste na necessidade da instituição escolar reconhecer a liberdade «de questionamento e proposição, e mais ainda, o direito de dizer publicamente tudo o que uma pesquisa, um saber e um pensamento da *verdade* exigem»? E também a Maurice Blanchot, pelas mesmas razões que cumpre escutar aqui com a mais aguda atenção:

«Questionar é buscar, e buscar é buscar radicalmente, ir ao fundo, sondar, trabalhar o fundo e, finalmente, arrancar. Esse arrancar de raiz é o trabalho da questão. Trabalho do tempo [...]. Freud afirma mais ou menos que todas as questões atabalhoadas das crianças lhes servem de revezamento para a questão que elas não formulam, e que é a questão da origem. Da mesma forma, interrogamo-nos acerca de tudo, a fim de manter em movimento a paixão pela questão, mas todas elas se dirigem para uma única, a questão central, ou a questão de tudo [...]. A questão inaugura um tipo de relação caracterizada pela abertura e o livre movimento [...]. A questão espera a resposta, mas a resposta não apazigua a questão e, embora ela encerre, não termina com a espera que é a questão da questão [...]. Toda a questão, hoje, já é a questão de tudo. Essa questão de conjunto, que não deixa nada de fora e nos confronta constantemente com tudo, numa paixão abstrata extenuante, está presente, para nós, em todas as coisas [...]. Questionar é jogar-se na questão. A questão é esse convite ao salto, que não se detém num resultado. É necessário um espaço livre para saltar, e é necessário um solo firme, é preciso um poder que, a partir da

imobilidade segura, transforme o movimento em salto. O salto, a partir e fora de qualquer firmeza, é a liberdade de questionar.» (Blanchot, 2001: 41-53)

Há mais de três décadas que Sérgio Niza nos vem lembrando que a tarefa essencial da escola tem de ser a de tornar os cidadãos «verdadeiramente letrados, isto é, pessoas que conheçam a necessidade e o prazer da língua escrita». Para isso entende que é condição instrumental evitar-se a «dispersão por dois percursos didáticos, o da leitura e o da escrita, ou pior ainda o de considerar a leitura como motor da prática de escrever». É por isso que diz não entender como os professores continuam a ensinar a língua escrita através sobretudo de textos literários e de lições de gramática, «em vez de realizarem um trabalho de reflexão sobre as estruturas da língua a partir das produções dos próprios alunos». O trabalho propriamente pedagógico que vem desenvolvendo com os professores que integram o Movimento da Escola Moderna vai no sentido da viabilização na sala de aula de «momentos coletivos de trabalho de escrita a partir de esboços de texto ou de primeiras versões individuais». E avisa-nos: «só no confronto sereno das produções escritas a escrita evolui».

Compreende-se de imediato que esta pedagogia da cooperação, destinada a desenvolver a textualidade através de fluxos permanentes de produções enriquecidas no trabalho sistemático de pequenos grupos, traz suposta uma verdadeira revolução na cultura profissional dos docentes. Não são precisas considerações detalhadas para se perceber como o trabalho dos professores tem estado muito longe de valorizar o ensino da escrita. As coisas têm-se passado como se os alunos produzissem os seus textos sozinhos ou em casa, sendo que essas produções são alvo de uma atenção quase só policial e que se subsume as mais das vezes em assinalar o erro. O texto passa a ser o espaço de uma imperfeição e de uma incompletude que espelham imediatamente a interioridade do aluno, devolvendo-lhe uma imagem de si que, na larguíssima maioria das vezes, só pode ser percebida como incapacidade cognitiva e/ou preguiça. Interessaria, e muito, perceber que a relação dos adultos com a população mais jovem, dentro e fora da escola, se faz em torno da ortografia — essa parte de «*toilette* da escrita», na feliz designação que Sérgio Niza lhe dá —, como se ela fosse a própria escrita, construindo-se a partir daí a ideia porventura

mais infundada e consensual do tempo presente. A de que a barbárie e a ignorância se espelham exuberantemente nos textos dos alunos, em razão do seu desinteresse cultural e de escolhas fúteis. Socorro-me a este respeito de uma interpretação de Roland Barthes: «já que a ortografia é uniformizada, legalizada, sancionada por via do Estado, na sua complicação e irracionalidade mesmas, é a neurose obsessiva que se instala: o erro de ortografia torna-se o Erro» (2004: 53). Há toda uma longa história que se poderia contar sobre o modo como, de tantas e tão variadas formas, o dispositivo de avaliação dos escritos do aluno se destina no essencial a engendrar culpabilidade e, com ela, a edificar, como resultado de uma autodiscriminação, o abismo que separa o ignorante do mundo culto. A linguagem e o que ela representa nunca se oferecem aos olhos do aluno como podendo ser arbitrarias, antes adquirem, através da ortografia e da instituição escolar, o valor da lei. Com esta conclusão autossatisfeita, e que reclama por mais policiamento e controlo censório ante quem escreve «aberrações», temos evitado refletir e pôr a circular aquele que seria o maior dos escândalos da vida adulta: que a escola tudo desconhece acerca da tecitura do texto e que nós, professores, a quem está confiada a missão dita maior de ensinar as crianças e os jovens a escrever, há muito que não escrevemos, se é que alguma vez nos dedicámos a essa prática. Eis porque a escrita nos surge como o território da exterioridade plena ou, melhor dito, o sistema, tornado anónimo, de controlo da produção do discurso e sua perpétua rarefação. Ler, copiar e resumir são as tarefas que a cultura escolar universalizou e cuja articulação apenas serve o desígnio de obstaculizar o desejo de escrever. Convém ter presente, como nos lembra Jacques Rancière (1995: 59) numa consideração genealógica inserta em *Políticas da Escrita*, que o trabalho da cópia se introduziu na vida monástica — e que a escola moderna universalizou — «não como um ato cultural de transmissão de uma herança textual, mas um ato material de mortificação» que se destinava no fundamental a «ocupar o monge, a subtraí-lo ao perigo da acídia». Estes «exercícios do absurdo» são-nos todos familiares graças à ação da escola, que generalizou uma relação puramente mecânica com a escrita. Todos vivemos a ficção peculiar de uma *espiritualidade vazia* como a do copista, tal qual a literatura nos descreve em *Bartleby* ou em *Bouvard et Pécuchet*. É porque «não aprendemos a usar e a gostar da escrita como instrumento nosso das ações quotidianas», dirá

Sérgio Niza, que «ela emerge em nós como fantasma persistente». É significativo pensar que a maior parte dos alfabetizados e escolarizados tem «pavor da escrita». E interroga-nos com a mais instante das perguntas: «Como é que se pode ser um bom profissional da educação escolar se se tiver medo da escrita?»

A recusa dos métodos escolásticos, defendida por Sérgio Niza, não é difícil de antecipar nem supõe recursos inauditos. Faz-se, tão-somente, através de formas de «organização e de trabalho que re-produzam situações análogas às do viver social autêntico, fugindo às formas caricaturais e despidas de sentido que a ‘escola congelada’ impõe». Na sua perspetiva, a escrita só pode ser trabalhada quando se torna imprescindível e relevante para o aluno, num trânsito permanente «de codificação e decodificação» que a associam estruturalmente com a oralidade e com a leitura. O essencial do gesto de Sérgio Niza já se adivinha e julgo se encontra nesta asserção: no processo de aprendizagem «é a atividade de escrever que constrói a leitura». Nada mais simples e todavia nada mais distante da vida que temos e da escola que «está». O conceito de reescrita — conexo com o de intertextualidade, em que a palavra surge como unidade migratória e elemento de ligação entre múltiplos discursos, num processo de reelaboração ilimitado — inscreve-se no coração da sua proposta pedagógica. Toda a mudança da escola que «está» passa por alicerçar nela um trabalho interativo de «revisão do texto» como base única do desenvolvimento de competências de escrita. Há uma consciência de si da escrita — do processo de produção social e transformação de significados — que apenas se adquire neste processo de «revisão integrada de textos», mas que nada tem a ver com os exercícios de correção que se fazem nas nossas escolas.

Eis-nos enfim chegados à única certeza que a escola deveria tomar como sua — a de que é no interior da produção que se compreendem os próprios processos produtivos. Tudo o que conhecemos ou podemos vir a conhecer se obtém na «retextualização». Com esta prática experimentamos não a beleza ou a instrumentalidade da escrita, mas a sua profundidade. Acentuar o entrelaçamento perpétuo e não a verdade ou a servidão nivelada da lei que, desde sempre, a escola prometeu e fez cumprir. Sérgio Niza convida-nos à exploração e à deriva, a apostar tudo nas hipóteses e a desacatar, a partir do interior dela, essa instituição que subsumiu a linguagem à língua e esta à legis-

lação. O maior enfrentamento que podemos ter com o poder é o de nos assumirmos como «comunidade de escritores» onde proliferem volumes de sentidos e não linhas. Ambiguidade e eflorescência em vez de verdade.

Haverá luta corpo a corpo mais arriscada e exaltante que esta?

JORGE RAMOS DO Ó
Lisboa, maio de 2012

Referências bibliográficas

- BARTHES, Roland (2004). *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- BOURDIEU, Pierre (2004). *Para Uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70.
- DERRIDA, Jacques (2003). *A Universidade sem Condição*. São Paulo: Estação Liberdade.
- FOUCAULT, Michel (1997). *A Ordem do Discurso*. Lisboa: Relógio d'Água.
- NIETZSCHE, Friedrich (2000). *Para a Genealogia da Moral*. Lisboa: Relógio d'Água.
- RANCIÈRE, Jacques (1995). *Políticas da Escrita*. São Paulo: Editora 34.
- SERRES, Michel (1997). *Altas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- VEYNE, Paul (2008). *Foucault: O pensamento, a pessoa*. Lisboa: Edições Texto e Grafia.

Escritos sobre Educação
1965-2011

I *O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico*

«O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico». *Boletim do Sindicato dos Professores*, 5 (3), 40-42. [1965]

Não por atrativo de modernidade mas por interesse que se nos afigura evidente, temos de reconhecer a utilidade das reuniões, conferências, seminários, colóquios — do diálogo, em suma, em todas as direções — como os propulsores de uma revitalização das instituições, das estruturas e dos homens. Para a Escola, para a Educação, é por demais flagrante a necessidade.

Precisamos de uma nova sensibilização do homem ao homem para uma renovada vida social, para uma renovada moral das relações. Penso, porém, que nada conseguiremos se não tivermos pensado muito, e insistentemente, a nossa educação de aqui e de hoje.

A industrialização e o tecnicismo que o processo histórico nos pôs abriram à Educação a necessidade de uma nova orientação pedagógica como consequência de uma nova orgânica da disciplina e do trabalho social. Uma democratização do ensino, uma educação de base para cada homem são o alicerce de um novo edifício, de uma nova estrutura social. Já vamos, ou deveríamos ir, longe da disciplina napoleónica, autoritária, dominadora; longe também da escola seletiva de radicação feudal. Para uma Educação de homens libertados, impõe-se uma escola orientadora: a cada um o que a cada um compete no tão variado e rico complexo social.

O caminhar da humanidade para uma evidente alteração das estruturas em que se apoia definiu um novo convívio escolar. Dos professores e dos alunos vivendo isolada e egoisticamente os seus papéis na sociedade escolar, transita-se para a «escola *atelier*», onde professor e aluno

colaboram intimamente na realização de um trabalho comum: lado a lado, procurando, investigando, convivendo. A escola que apelidaram «para a vida e pela vida» é, agora, *a vida* de professores e alunos, com a sua realidade própria de um grupo social, sem artifício, ou sem situações artificiosamente criadas para o ensino. A *cooperação* em todos os quadros da nova comunidade escolar, incluindo o escalão administrativo, é o apelo da realidade de hoje; no aspeto prático, a cooperativa, por exemplo, deixa de servir a Escola, para ser a Escola organizada cooperativamente.

Um novo comportamento, uma nova atitude, um novo ambiente implicam uma nova sensibilização aos fenómenos humanos de relação. E já se esboça, aqui e ali, uma nova educação da sensibilidade, inspirada nas doutrinas de psicólogos e de pedagogos só agora aceites, só agora integradas numa civilização de hoje, numa cultura para hoje. Sempre a exigência de uma Educação renovada para uma sociedade a renovar-se.

Desta dinâmica social decorre um novo e mais vasto horizonte da problemática do Homem. Com o avanço das ciências e a exploração do espaço, com o aperfeiçoamento técnico e o nascimento de novas nações, dando a cada homem o seu lugar entre os homens, uma percepção cosmológica e unitária do mundo e da vida irrompe em nós.

Responder a isto com uma educação individualista, votada ao passado, estática na sua orgânica, seria renunciar à Aventura do Homem.

Julgamos que o diálogo é o método aplicável para ajudar a reflexão, enriquecer as propostas, levantar soluções a quanto há a repensar sobre Educação. Isto começámos por admitir logo de início. E é neste espírito, e para confirmar a necessidade que desponta nos responsáveis pela Educação, que ponho a experiência ensaiada no II Curso de Aperfeiçoamento do Sindicato Nacional de Professores.

Reuniram-se um dia em «mesa-redonda» seis professores do ensino primário, a fim de trocarem entre si impressões sobre experiências de carácter profissional. Esta reunião «nasceu de uma necessidade de diálogo entre o professorado», a qual foi manifestada por um dos seus membros no decorrer do referido curso.

Uma série de outras idênticas se seguiram semanalmente. E correspondendo ao convite esboçado numa circular nascida do primeiro encontro, outros elementos se associaram ao trabalho. Para garantir a economia de tempo, sentido de útil produtividade e eficiência, pensámos assentar, inicialmente, numa programação e forma operacional dos encontros.

Formulámos como objetivo a troca de experiências didáticas, espontânea e desinteressadamente efetuada.

Reconhecida a ineficácia de fórmulas didáticas e a singularidade de cada experiência, tornou-se evidente a necessidade de cada membro dar o seu contributo, submetendo com humildade e segurança as experiências de cada um a todos os outros, para maior enriquecimento do grupo.

Foi num clima de íntima comunicabilidade, de honesta e despreocupada colaboração, que o trabalho se iniciou e se foi consolidando.

Conviemos que, a um grupo deste tipo, importaria mais uma equânime participação nas responsabilidades e atuação. Por isso, achámos que seria de pôr de parte um direcionismo violentador da integridade e espírito de cooperação e de diálogo que nos deveria informar.

Assentámos de comum acordo numa autodisciplina nas intervenções para garantir os direitos de comparticipação de cada um, sem quebrar a espontaneidade dos encontros. Dizia-se na circular que referimos: «Cremos eminentemente na dinâmica de comportamento que o grupo irá assumindo, pelo que nos iremos adaptando a novos modos de atuar, dentro da maior flexibilidade, quer no que respeita a programa, métodos, e eventualmente, até, a objetivos.» Largo caminho!...

Foram escolhidos logo na primeira sessão alguns pontos de conversa: a iniciação da Leitura e da Escrita; o ensino da Redação; o trabalho por fichas; o ensino da Ortografia; a iniciação da Aritmética.

Sobre tema enunciado em reunião anterior, cada membro foi pondo a sua experiência, tanto quanto possível documentada com material didático, trabalhos escolares, fontes didáticas, bibliografia, etc.

No final de cada reunião era feita a sua avaliação crítica por lhe reconhecermos valor moral e prático.

Não pusemos de parte a ideia de virmos a convidar pessoas, com experiência didática, estranhas ao grupo, para alargarmos o âmbito da informação e enriquecer e revitalizar a estruturação das reuniões. Fatores vários se levantaram a impedir a conclusão do programa proposto: novas responsabilidades profissionais com a aproximação do período de exames, quebra de ritmo dos trabalhos provocado pelas férias da Páscoa, afastamento de alguns dos membros mais ativos.

Uma experiência foi feita. Interrompeu-se porque o ofício de professores exige disponibilidades (economia, ócios, etc.) de que não desfruta. Para uma promoção profissional, para um aperfeiçoamento técnico e atualização cultural dos educadores, um novo estatuto se impõe.

1968

2 *O cinema e a criança*

«O cinema e a criança». *Cineclube Imagem*, 16-17. Artigo publicado na revista *Cineclube Imagem* de abril/março. [1968]

O comprometimento de todos no fenómeno educativo faz-se sentir no relevo que é dado em qualquer setor à problemática da educação.

Para corresponder a essa motivação, organizamos este ciclo suscitador de um diálogo, animado por técnicos de cinema, pedagogia e psicologia que nos ponham em face da relação cinema-criança.

Sobre estes dois polos nos debruçaremos durante algumas sessões: o ser em criação e a forma de expressão e cultura que é o cinema.

Se considerarmos que é pelo que se vive ou pela experiência que a educação se processa e que ela se opera pela «instituição fundamental» (H. Wallon), a linguagem, num debate ou confrontação sociobiológica, não há dúvida de que o cinema é motor e meio de educação, tal como outros tipos de linguagem de que dispomos.

O cinema é para a criança um sistema de sinalização, naturalmente revestido de valor simbólico. Daí a necessidade de uma iniciação a esse universo que implica uma conceção de tempo e de espaço diversa da do quotidiano, uma lógica e sistema de relações que regulam um outro tipo de discurso.

Salvo o documentário, os demais tipos de cinema infantil, histórias para crianças, desenhos animados, cómicos e filmes de aventuras, são na sua maioria inspirados pela literatura infantil. Aqui está um obstáculo que se nos afigura grave: o do servilismo à transposição para uma linguagem com recursos próprios, por um tratamento de conteúdo que pertence a outra técnica de composição que é a da literatura.

Assim, e em rigor, ao abordarmos o problema do cinema infantil, ou melhor, o cinema de que a criança é espectadora, teríamos de nos ocupar da literatura infantil.

Mas há, ou não, uma linguagem fílmica com enquadramento próprio e expressão particular? Porque não será o cinema para crianças criação cinematográfica dirigida ao ser em criança?

Não será pelo facto de o cinema para crianças não manifestar autonomia ou originalidade de conceção e expressão que dele decorrem a maioria dos erros que se apontam ao fenómeno fílmico, uma vez concentradas as nossas atenções no espetáculo?

Os estados de tensão, a superexcitação e a má compreensão que as crianças manifestam no decurso das sessões de cinema a que assistem, a forma de aderência perturbadora a esse «sortilégio» (N. Portas), parece-nos derivarem de uma falta de maturidade dessa linguagem ou da falta de segurança dos técnicos de cinema no tratamento dos meios cinematográficos.

Alguns educadores vêm insistindo noutros elementos que constituiriam fatores de perturbação daquilo que entendem por educação. Consideram eles o cinema como propiciador de formas de evasão do real e de algumas manifestações de dispersão. A nós parece-nos que tudo o que tem sido apontado neste campo como elemento distanciado do real e negativo no âmbito dos valores, em vista a uma melhor concretização do fenómeno educativo, se funda na falsa ideia de considerar o cinema como estranho à realidade do nosso viver. Ora o cinema é um facto social e como tal matéria de educação. Educamos-nos com tudo e em tudo ou então iludiremos as nossas relações autênticas da condição de existir em sociedade. Se é da ação que os valores decorrem é também nos factos que a educação se processa e funda.

Posto isto, não poderemos ignorar que o cinema fornece à criança, como meio de comunicação que é, uma mais enriquecedora aprendizagem da vida social, um conhecimento mais vasto dum mundo que ultrapassa os seus limites de relação-conhecimento de outros espaços e de outros homens e das suas formas de existir e de ser. Proporciona-lhe a participação num encontro comunitário na sala de espetáculo. Fá-la gozar do ritual da «festa». E deveria abrir-lhe a possibilidade de ela própria se responsabilizar na escolha, na discussão e na própria realização de filmes. Só assim poderia integrar melhor essa linguagem para que ela pudesse vir a ser, verdadeiramente, para além de informação

documental, um instrumento real de promoção, um meio autêntico de educação.

Os técnicos nos dirão de tudo isto que fica enunciado. Sobre tudo isto discutiremos e refletiremos, neste ciclo, acerca do cinema e da criança.

1974

3 *Escola para amanhã*

«Escola para amanhã». *Século Ilustrado*, 1886 (pp. 58-61). Entrevista de Manuel de Lima, publicada em 23 de fevereiro de 1974.

Sérgio Niza, técnico do Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica, foi professor do Ensino Primário e do ensino especializado de deficientes visuais. Como bolseiro do Instituto e da Fundação Gulbenkian fez estágios no domínio da leitura e de investigação pedagógica em França, em Pau e no Instituto de Pedagogia Nacional de Paris.

Foi aluno da Universidade de Nanterre e da École Pratique des Hautes Études. Trabalhou em Paris como educador de crianças espásticas, e foi delegado em Portugal do Movimento Internacional da Escola Moderna (Freinet). A partir de certo momento dedicou-se a tarefas de orientação e supervisão pedagógica no âmbito da educação terapêutica e preparação de pessoal educativo a todos os níveis. Participou em vários congressos de pedagogia no estrangeiro. Colaborou na realização, como argumentista, de duas curtas-metragens do IMAVE: A Grande Roda e A Passagem. Tem trabalhado na orientação editorial de duas coleções da Estampa dedicadas aos modernos problemas da Pedagogia.

Não é lúdico dizer que a nossa época tem preocupações inteiramente novas, a não ser aquelas que se originaram em relação ao que, com efeito, foi criado inteiramente de novo.

Esta consideração, que corre o risco de ser um pouco lapalissiana, contém, no entanto, uma realidade própria. É que, se grande parte das atividades humanas vem efetivamente na sequência das heranças legadas (a ciência, a política, a filosofia e as belas-artes) e se algumas dessas matérias não se afastaram radicalmente das suas origens, acontece que

os resultados, em particular no campo da ciência e da técnica, foram, a todos os títulos, inteiramente novos.

Por esse motivo, se as preocupações referentes à educação e ao ensino remontam a milênios, a intensidade com que hoje são debatidos os princípios educacionais constitui, como é evidente, um aspeto inteiramente novo do comportamento social.

Nalguns períodos históricos mais próximos de nós, o problema da educação e do ensino debateu-se em controvérsias entre pedagogos, acompanhadas de lentas experiências, dentro do seu campo específico. As ideias expostas por Rousseau na sua novela pedagógica *Emílio* penetraram na prática da educação, e os seus princípios do método experimental foram seguidos pelos pedagogos do século passado (que ainda hoje têm adeptos), entre eles Pestalozzi, os quais, mesmo numa atitude por vezes controversa, não deixaram de se inspirar nas suas doutrinas de ensino.

As condições sociais da família antiga, ligadas a uma praticamente inexistente divulgação da literatura especializada (mesmo que estivesse em uso a leitura de *Emílio*, ou de *Robinson Crusóé*, entre as classes mais progressistas, e quanto mais não fosse pelo prazer de ler novelas emocionais), em suma, o número de hábitos tradicionais contidos na sociedade que se conservaram até ao segundo armistício, não precipitaram o estudo dos problemas da educação e do ensino ao ponto em que se encontra na hora atual. A família, segundo os psicólogos, tomava a seu cargo uma grande parte da iniciativa nestes assuntos, embora de um modo empírico; além de que, no capítulo particular do ensino, havia um numeroso contingente de pessoas à margem destas questões, pois que nem sequer à instrução primária todos os cidadãos tinham acesso.

Einstein põe, com larga antecipação, num texto dedicado ao ensino, o problema na sua dimensão atual, quando diz que, se a escola teve sempre a maior importância na transmissão dos valores culturais tradicionais de uma geração para a seguinte, tem hoje, num grau mais elevado do que anteriormente, uma missão mais radical, devido ao desenvolvimento da vida económica, que enfraqueceu o papel que a família desempenhava nesse sentido.

Em resultado disso, novos hábitos sociais foram criados, nos últimos tempos, entre outros, *a reunião de pais*, para debates sobre a educação dos filhos, e da sua própria em função do seu comportamento

como educadores em relação tão estreita quanto possível com as diretivas pedagógicas; sistemas de ensino são constantemente aperfeiçoados com a finalidade de criar um novo tipo de homem apetrechado, dizem, para a mudança social que deverá ser um facto concreto num novo século que se aproxima...

«A criação de idade escolar», proclamam Robert Gloton e Claude Clero no seu livro em voga, *A Atividade Criadora na Criança*, «terá 37 anos no ano 2000. Que Terra habitará? Uma Terra cada vez mais povoada, se nada vier perturbar a progressão normal [...]. Um mundo dominado pela ciência ao serviço de uma técnica cada vez mais eficaz!»

De tudo isto há simplesmente uma certeza: o homem do ano 2000 está atualmente nos bancos da escola, no seio de um sistema de formação que deve organizar-se em função de novas finalidades.

Qual a fisionomia dessa escola?

SÉCULO ILUSTRADO — *Antigamente pensava-se que aquilo que os homens aprendiam deveria servir-lhes para toda a vida. A escola e a universidade forneciam conhecimentos que acompanhavam o indivíduo no decurso da sua carreira. Na segunda metade deste século constata-se, em resultado da evolução das ciências e das técnicas, que aprender era insuficiente e que era necessário aprender a aprender. A razão é simples: corre-se o risco de se ser rapidamente ultrapassado. Esta tese extrai-a de uma leitura que fiz há tempos sobre problemas de ensino. Que pensa, Sérgio Niza, a este propósito?*

SÉRGIO NIZA — Em boa verdade, eu julgo que as pessoas nunca admitem que o que aprendiam na escola servisse para toda a vida. O que adquiriam na escola, nos vários graus da sua extensão, eram instrumentos de leitura das instituições culturais e uma ou outra receita para a vida profissional. Creio, porém, que sempre os utentes de qualquer escola tiveram, mais tarde ou mais cedo, a consciência de uma como que inutilidade de tais instrumentos ou receitas perante os problemas sempre diversos e variados da *vida vivida*. O que acontece, portanto, é que a escola entretinha por períodos mais ou menos longos os indivíduos nos bancos, roubando-lhes, em rituais complexos, muito do tempo, tal como hoje, mais importante da vida.

O autêntico saber, ou o verdadeiro conhecimento, se quisermos, adquire-se na resolução das contradições da vida prática, e o mais é discurso. Assim, e inevitavelmente, as pessoas sempre terão sido obrigadas a construir, ou a reconstruir, a sua permanente educação.

A escola, tendo entendido, por pressão histórica, essa antiquíssima realidade, verificou que a perspectiva de planeamento a estabelecer deveria apontar para uma *educação permanente*, por meio de *um ensino permanente* dentro das várias instituições escolares.

Desculpe interromper, mas gostaria de inserir aqui, antes de prosseguir na sua exposição, uma pergunta que me parece ser oportuna, no início desta entrevista e que se relaciona com algumas dúvidas que me assaltaram o espírito neste momento, pensando na leitura que fiz de A Atividade Criadora na Criança, livro que pertence a uma coleção que V. dirige e que se presta a relações com a ideia de aprendizagem que acaba por rebater, pois se a atividade criadora é a mais complexa forma de realização pessoal, a pretensão de dirigir o ato criador nos primórdios da existência pode ter afinidades com a aprendizagem que serve para toda a vida.

É perigoso falar em criatividade na educação se não soubermos que o conceito teórico (de Criatividade) surgiu na América, com a intenção de acelerar o processo de produção, por se ter verificado em dada altura um certo esgotamento de ideias inovadoras, quer no campo da publicidade aos produtos, quer na criação de novos produtos destinados a uma sociedade de consumo. Se, por atividade criadora no contexto da educação, se entender o trabalho criador, o sentido de criatividade é inteiramente diverso, porque esse só seria possível num contexto social muito menos alienante.

Voltemos, então, ao ponto de partida e, já agora, comecemos pela aprendizagem nas suas primeiras fases.

Perante a referida inoperância das instituições de ensino, só restava à escola ocupar a infância, como momento mais maleável de desenvolvimento, com a essência: técnicas de leitura dos objetos culturais, construindo uma didática que forneça aos educandos as estruturas matrizes de qualquer conhecimento formalizado. É o Estruturalismo a ocupar os terrenos das instituições pedagógicas.

E porque as transformações são muito rápidas, operadas por muitos e com o apoio de grandes forças económicas, é necessário um sistema de aprendizagem ou ensino, operacional ou transformacional, que prepare os cidadãos para a mudança. Uma educação para a mudança é, assim, na perspectiva de uma *educação permanente*, a teoria de ponta dos teóricos ou doutrinadores atuais. Outros há, vedetas do mundo

pedagógico atual, que se limitam, como Ivan Illich, a estabelecer um rigoroso diagnóstico. Quanto a projetos... levantando simplesmente hipóteses de retorno bíblico...

Convém abrir aqui parêntesis para salvaguardar a probabilidade de algum leitor não estar suficientemente informado sobre esta personalidade tão controversa que surge no panorama atual das contestações. Ivan Illich é um vienense de origem russa, de 48 anos, versado em cristalografia e história, mais tarde licenciado em teologia, que exerceu a sua atividade num bairro pobre de Nova Iorque antes de ser reitor da Universidade de Porto Rico. Mas foi do Sul do México, em Cuernavaca, onde fundou o Centro de Intercultura, hoje conhecido como importante fonte de documentação, que expandiu as suas ideias inquietantes, as quais, em resumo, se fundamentam nos seguintes pontos: a recusa da instituição escolar e de todas as instituições, a saber: a escola, a igreja hierarquizada, a medicina oficial, os transportes modernos, enfim, tudo quanto está integrado no que ele considera a Grande Organização, e que se chama sociedade industrial. A sua filosofia tem um rótulo que lhe foi atribuído, o de A Nova Queda de Adão, pois, segundo Illich, o homem tem de aprender a deslocar-se, a cuidar de si próprio, a alimentar-se, e também a morrer. Dai, a alusão ao espírito bíblico da sua filosofia anti.

Pode então, agora, Sérgio Niza, explicitar esta sua consideração, relativa a este ponto?

É Illich, ao propor uma sociedade de convivialidade ou de convívio, em que uns, fora de sistemas institucionalizados, pudessem trocar com outros as suas habilidades e saber, que tenta reabilitar outros caminhos já perdidos do processo histórico, quer seja a comunidade cristã das catacumbas, quer o mito do *Bom Selvagem*, de Rousseau.

Não será, neste caso, altura de falarmos nas sociedades marginais ou nos marginalizados, tais como os bandos, ditos delinquentes?

Espere aí... Antes disso queria voltar à sua pergunta, julgo que não respondi inteiramente ao que se refere à ultrapassagem da pessoa pelo poder cultural. Pois bem, esse risco, quanto a mim, nunca poderá ser inteiramente resolvido por qualquer imperialismo pedagógico. Hoje, os instrumentos intelectuais básicos, fornecidos pela escola, na sua generalidade, são quase inoperantes em face de outros códigos bem mais decisivos e inelutáveis pelo cidadão comum, que só podem estar nas mãos de quem detém os poderes de programar e decidir da vida dos povos. São o caso dos famigerados computadores. É aqui que os

intelectuais, como produto acabado da instituição escolar, perdem o passo e se transformam em analfabetos.

Falando agora um pouco mais diretamente da realidade que nos diz respeito, qual é o modelo do ensino em Portugal?

Não disponho de dados exaustivos para a caracterização do modelo, mas posso garantir-lhe que, genericamente, e a partir de contactos que mantenho com muitos professores de vários graus, ao nível didático, esse modelo tem balançado entre a Idade Média e a Renascença, e as correntes sensualistas do século XVIII. É bom dizer, porém, que em alguns círculos do ensino particular, em experiências do ciclo preparatório, e outras decorrentes dos estágios acelerados do ensino secundário, algumas inovações se têm feito sentir. Na universidade, bem como nos últimos anos do liceu, têm sido principalmente os estudantes os agentes, por pressão, dessas práticas inovadoras.

Algumas pessoas dizem que os adultos sujeitam demasiado as crianças ao seu modelo e não as deixam constituir uma espécie de grupo social, isto é, um mundo das crianças, etc.

É evidente, por um lado, que os alunos de hoje não têm outras referências de modelo adulto mais seguras do que as dos seus progenitores, professores, ou aparentados exemplares. Aí, a renovação introduzida no modelo de referência é sempre modesta, por incapacidade talvez dos animais humanos. Por outro lado, seria irrisório admitir a constituição de um grupo infantil como autónomo, pois essa autonomia torná-lo-ia estático, que é o mesmo que dizer «selvagem», como o Victor de Aveyron, posto que a criança é, de entre todos, o animal mais incapaz no momento do nascimento e durante largo período da sua história, como disse Henry Wallon. Importa, no entanto, recordar que muitas frustrações dos adultos, e o grande peso de certos modos de organização social, impõem à criança um mundo de relação vertical e despótica que, em vez de lhe facilitar o percurso, o dificulta e altera. O contrário disso seria entender a infância como sacral e autónoma, abandoná-la, por preconceito e falsos respeitos, ao imprevisível e aleatório das relações sociais. Isso pode levar a perturbações, que vão do *autismo** a quadros de abandono sentidos pela criança do tipo do *hospitalismo*.

* Trata-se de perturbações da infância que se *caracterizam* por um corte nas relações com o exterior, um bloqueio na comunicação, um estado de solidão permanente.

Desculpe mais esta interrupção, mas como hoje há uma terminologia particular, nestes assuntos, muitas pessoas, no número das quais me incluo, não devem estar familiarizadas com o significado do hospitalismo. Importa-se de defini-lo...

Durante a guerra, as crianças encontradas nos campos de operações eram recolhidas em hospitais onde cuidavam delas escrupulosamente, do ponto de vista da sobrevivência física e higiénica. Como lhes faltasse a relação e o afeto materno, ou o seu substituto, algumas delas definhavam, debilitavam-se ou morriam. Spitz, um psicólogo americano, estudou numerosos casos de crianças rejeitadas pelos pais ou mesmo abandonadas que apresentavam características de degeneração idênticas às das crianças hospitalizadas.

Voltando mais um pouco para dentro da escola, há teóricos que acusam (a escola) de estabelecer uma hierarquia. Dizem eles que a criança é julgada pelo professor, que transmite esse julgamento aos pais, sendo o professor por sua vez julgado pelo diretor e este pelo inspetor. Que pensa disto?

Essa hierarquia cerrada, podendo, naturalmente, exercer um «controle» da produtividade e da adequação dos comportamentos previstos nos regulamentos, quer sejam dos professores ou de outro qualquer profissional, é um escalonamento de *papões* que inevitavelmente se projeta no desconhecido. Se quisermos pensar numa autêntica relação humana, nos grupos sujeitos, por imperativos desses regulamentos, a uma relação de trabalho, temos de admitir que tal relação é impossível. Quem suportaria o desafio de 40 ou mais indivíduos numa relação estável dentro de quatro paredes, se não atuando ao nível do policiamento das atitudes e dos comportamentos linguísticos e outros? Ao nível das instituições, mais ou menos hierarquizadas, ainda hoje, infelizmente, as relações mais suportáveis, mas, apesar disso, também inquietantes, são as da família, do clã, da tribo, ou da equipa.

Será então esta a oportunidade de falarmos dos bandos marginais? O bando, segundo os sociólogos, é uma nova forma de sociedade dentro da própria sociedade. Parece que no bando as pessoas se atribuem a si mesmas um valor, em vez de aceitarem os valores estabelecidos, visto que o bando é uma rebelião frente à sociedade. Criam-se valores apropriados ao que se pode chamar uma sociedade miniatura, pois que todo o bando tem os seus chefes, as suas leis e os seus sistemas de sanções. Alguns sociólogos acusam esta nova forma de existir de, em vez de ter originado personalidades e favorecer a aprendizagem, ter apenas criado uma contracultura.

Dizem que, por falta de imaginação sociológica, só inverteram as regras sociais e que, com efeito, só criaram um tipo de antivalores. Qual a sua opinião?

É claro que o problema não é novo, se bem que ultimamente se tenha precipitadamente diversificado. Os marginais em bando, ou, mais raras vezes, a título individual, são de todos os tempos históricos e foram, na maioria dos casos, tonificantes do processo histórico. Até mesmo os bandos que quisermos considerar negativos são um libelo acusatório da degradação ética de qualquer povo e levantam, inevitavelmente, problemas a serem reconsiderados por esses povos. Se tais grupos não vão além de uma contracultura, é porque o verdadeiro avanço cultural não se poderá fazer somente com a ajuda dos marginalizados (os sábios, os artistas, os «*provos*», os delinquentes), mas terá de ser fruto do percurso de quase todos. A única desvantagem que inclui o projeto de morte dos grupos marginais é que, constituindo um microcosmos social, nele se vão refletir e multiplicar os impulsos determinantes das relações primárias.

Na escola passar-se-á cada vez mais do problema do conteúdo e do saber ao da educação? O problema atual será a ausência de referências morais, que têm sido ultrapassadas na nossa sociedade?

A passagem da escola, como instrutora, para a escola, como realidade educativa, é ainda, em muitos sítios, uma miragem. Nenhum pai suportaria o desafio e conflito permanente da educação de quarenta filhos, por hipótese. Como poderemos esperar tal tarefa em profundidade por parte dos professores? É certo que a autêntica educação se processa através das relações grupais, mas o número de elementos do grupo tem de ser reduzido para ser possível e eficaz. Não são as normas e sermões morais que educam seja quem for, bem pelo contrário. E isso sente-o qualquer educador que queira enfrentar o problema da formação moral. O que não há dúvida é de que a esse nível o que marca os indivíduos são as atitudes, talvez as mais inconscientes, assumidas pelos que tomaram como referência.

Se bem percebo, isso refere-se bastante ao ambiente familiar. A esse propósito gostaria de esclarecer quando é que o modelo poderá ser prejudicial. Lembro-me de Beethoven, para dar um exemplo mais universal, que tinha um pai alcoólico, que se tornou assaz pesante na infância do compositor...

Não lhe poderei assegurar rigorosamente quando é que um modelo será mais prejudicial do que outros, posto que há recursos humanos de

defesa às vezes incalculáveis. Julgo, porém, que não devemos encarar os modelos como sendo bons ou maus *a priori*. O que importa é que as pessoas que se oferecem como modelo se tenham assumido plenamente. Há bêbados bons, evidentemente. E muito melhores do que outros que o não são. Não são esses preconceitos sociais que determinam o essencial, que julgo ser, nesse caso, o afeto.

Gostaria de saber o que é essencial na relação educativa.

Se não se importa, vou retificar a sua pergunta, por não saber responder-lhe o que é essencial nessa relação. Para mim, só apontaria o *necessário*, e do meu ponto de vista. Quanto a isso, entendo como crucial uma eleição afetiva. Se o educador e o educando se elegerem para a relação em simpatia, mesmo quando resultante de um projeto antigo, que é caso de alguns pais com os filhos, está, quanto a mim, dado o passo determinante dessa relação. Falar de simpatia e afeto em educação pressupõe, evidentemente, respeito e responsabilidade. Não falo do respeito de etiqueta, mas do pressuposto dialético de uma aproximação que é, também, distanciação. Poderia dar-lhe um exemplo desta relação entre o amor e o respeito lembrando certos casais que, cansados da sua relação, evidenciam, pela falta de respeito ou de distância, a rutura amorosa. Todos conhecemos exemplos disso — salvo as diferenças gradativas do afeto.

Nota biográfica de Sérgio Niza¹

Um pedagogo e a sua geração

Sérgio Niza nasceu em 1940, em Campo Maior. Originário de uma família abastada, frequentou o Liceu Francês Charles Lepierre, em Lisboa, onde tomou contacto com Rui Grácio (1921-1991), um dos raros pedagogos que guarda a memória das ideias e dos projetos do princípio do século. Este discípulo de António Sérgio (1883-1969) — intelectual que frequentou o Instituto Jean-Jacques Rousseau e que dirigiu o grupo português da liga internacional para a Educação Nova em Portugal — revelou-lhe o prazer do pensamento crítico e autónomo, bem como a importância de uma atitude cívica exemplar. Ensinou-lhe, também, que a escola era um *lugar possível*, isto é, que poderia investi-la como espaço de liberdade e de crescimento.

Entretanto, Sérgio Niza lê Sebastião da Gama, professor e poeta, que no *Diário* construiu toda uma narrativa romanceada e emotiva do seu magistério.

Prosseguindo as utopias pedagógicas dos anos 20, Sérgio Niza passa a frequentar a escola do Magistério Primário de Évora, completando, assim, o desejo de tornar-se educador profissional (1963).

Portugal vive, então, um período particularmente difícil da sua história.

O período ditatorial, instaurado em 1926, torna-se cada vez mais repressivo e fechado ao exterior. Assiste-se a uma rutura radical com a pedagogia democrática e inovadora e à adoção de práticas ditas tradicionais, fortemente impregnadas de uma ideologia católica conservadora.

Em 1961 rebenta em África a guerra colonial, e os anos que decorrem até à Revolução dos Cravos, em 1974, são marcados por conflitos sociais e políticos muito agudos.

É o tempo da génese de uma nova geração pedagógica que se definirá pelo compromisso cívico e pelo esforço de construção de novas práticas educativas.

Sérgio Niza impõe-se, ainda bastante jovem, como uma das personalidades de referência desta geração, sobretudo pela capacidade de traduzir em práticas pensamentos teóricos e em produzir teorias a partir de uma reflexão sobre as práticas.

A sua pedagogia é fortemente enraizada numa perspetiva cultural e cumpre-se pela ação cívica e pelo compromisso social: Sérgio Niza sente-se portador de uma história e de um desígnio.

Tal facto permite-lhe inscrever os seus métodos de trabalho e os seus modelos escolares num projeto mais vasto de respeito pelo indivíduo e pela sua liberdade. Trata-se de uma intenção subversiva no Portugal de Salazar, tanto mais que ela se prolonga por uma crença extrema na importância da *partilha*, princípio que ele eleva a atitude pessoal e profissional.

Sérgio Niza tem um sentido profundo da história, o que o conduz a procurar filiações, a buscar compreender a historicidade do nosso presente.

Sabe como a espessura da história dá firmeza às suas responsabilidades pedagógicas, quer dizer, sociais e políticas. A construção de redes é a finalidade que se dá a si próprio e que vai prosseguindo sem cessar: criando pontes, trabalhando em comum, definindo projetos coletivos, produzindo movimentos de opinião, consolidando culturas profissionais.

Um companheiro de liceu já testemunha essa disposição: «Ele não procurava o sucesso. Procurava outra coisa que eu tinha dificuldade em captar. As preocupações dele dirigiam-se já para a filosofia e para a pedagogia e, à semelhança de Rui Grácio, seu professor e amigo, sabia escutar muito bem. Deixava ao outro cuidar da descoberta. Não explicando nunca demais, limitava-se a impulsionar ligeiramente.»

Muito cedo compreendeu que o desenvolvimento cultural de cada um se realiza no interior dos seus próprios universos culturais. Na Escola do Magistério montou uma espécie de pedagogia paralela baseada numa intensa atividade cultural (a poesia, o teatro, a pintura...).

A leitura dos pedagogos da Educação Nova, mas também dos escritores portugueses, especialmente do século xx, dão-lhe a força para exigir uma formação crítica e autónoma dos alunos-mestres, recusando tudo o que fosse contra a sua liberdade: «Niza foi livre antes mesmo que nos tenhamos apercebido do que era a liberdade» (testemunha um colega da Escola do Magistério).

Os primeiros anos de vida profissional são decisivos no percurso de Sérgio Niza. Professor do ensino primário em Évora, em 1963-64, é imediatamente proibido de ensinar nas escolas públicas por decisão do regime salazarista. De volta a Lisboa, procura abrigo num colégio privado, onde é, de novo, interdito de ensinar.

Entra, de seguida, para o Centro Infantil Helen Keller, onde um grupo de educadores e de médicos procurava ensaiar um projeto pioneiro de integração escolar para crianças cegas, amblíopes e normovisuais.

Este grupo, dirigido inicialmente por Maria Amália Borges, ao tempo exilada no Canadá, tinha redescoberto Freinet, mostrando a evidência que uma *escola sem exclusões* era possível. Niza encontra lá referências úteis para a definição do seu caminho educativo.

Através do ensino privado reencontra Rui Grácio, com o qual passa a colaborar em projetos de formação contínua (Sindicato Nacional de Professores do Ensino Particular) e de investigação (Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian).

No Boletim do Sindicato escreve, em 1965: «A escola para a vida e pela vida é agora a vida dos professores e dos alunos, com a sua realidade própria de um grupo social, sem artificios ou sem situações artificialmente criadas para o ensino.»

Por seu turno, e graças ao trabalho no Centro Helen Keller, toma contacto com João dos Santos, um importante psicanalista que trabalhara com Henri Wallon e que constituiu uma referência essencial para várias gerações de educadores portugueses.

O ano de 1966 marca uma viragem fundamental.

No Congresso de Perpignan, a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) reconhece a criação de um grupo português cuja responsabilidade será assumida por Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida.

É o primeiro passo formalizado de um longo processo de organização associativa de professores que constitui o esforço vital de desenvolvimento pessoal e profissional de Sérgio Niza, tanto no plano

das ideias pedagógicas, como no que diz respeito à implementação de práticas escolares inovadoras.

O Movimento da Escola Moderna portuguesa (MEM) é o único grupo estruturado de professores que subsiste desde os anos 60, mobilizando associados em todo o país. A sua história confunde-se, de muitas formas, com a vida de Sérgio Niza.

No fim dos anos 60, Niza faz duas estadias em Paris (no Institut Pédagogique National, como bolseiro da Fundação Calouste Gulbenkian), o que lhe permitiu conhecer melhor (e criticamente) a pedagogia Freinet, num momento de dissonâncias marcadas pelas perspectivas da pedagogia institucional, e trabalhar mais de perto no campo da integração de crianças com desvantagens, bem como no estudo da formação de professores.

De regresso a Portugal, prolonga esta sua ação no Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica, assumindo em 1973 a direção do serviço de educação terapêutica de A-da-Beja, uma experiência institucional ligada ao ensino e à integração educativa e social de crianças em desvantagem (com deficiências ou inadaptadas). Este trabalho, que dá um novo passo após a revolução de 1974 e que se desenvolve até 1990, constitui o segundo grande eixo estruturante do percurso e da reflexão de Sérgio Niza².

O modo como se afasta progressivamente das «pedagogias especiais» para afirmar a existência de uma *única* pedagogia capaz de responder às necessidades dos diferentes grupos e pessoas definiu uma evolução teórica e prática que marcou fortemente o conjunto do tecido educativo português.

Tanto no interior do Movimento da Escola Moderna, como à cabeça da equipa de A-da-Beja, Sérgio Niza consagra uma atenção muito particular às questões da formação dos profissionais de educação.

Tendo como princípio que qualquer esforço de formação pressupõe uma reflexão sobre as experiências individuais e a sua partilha dentro de um enquadramento coletivo, concebe os espaços de discussão como lugar por excelência do desenvolvimento pessoal e profissional.

O conjunto do seu itinerário pode ler-se à luz desta reflexão, na qual investe o máximo das suas energias e das suas convicções:

«A formação sistemática e permanente dos professores, a partir de uma lógica de autoformação cooperada, se possível no seio das suas

equipas ou dos seus grupos dotados de uma certa continuidade, constitui o meu interesse prioritário. Uma outra das minhas preocupações é assegurar o sucesso dos alunos nas aprendizagens, assim como o seu prazer na vivência do quotidiano escolar. Finalmente, é preciso dizer que a não segregação das crianças portadoras de incapacidades ou em desvantagem social, através de políticas de integração educativa e social, representa uma obsessão permanente do meu trabalho». (Notas autobiográficas redigidas em 10 de março de 1991).

Cerca dos anos 80, o trabalho de Sérgio Niza conhece uma difusão importante nos Estados Unidos da América. Investigadores americanos interessam-se pelo seu «modelo pedagógico», especialmente pela coerência com que constrói práticas escolares convergentes com um conjunto de valores e de princípios teóricos.

Este contacto — mas também o desenvolvimento das ciências da educação durante os últimos anos, que produziram mudanças importantes no panorama da reflexão pedagógica em Portugal — levaram-no a consagrar mais tempo à investigação, à difusão e à formalização escrita dos seus propósitos.

A decisão um tanto surpreendente de obter um diploma de estudos superiores especializados em investigação educacional (1963) e uma especialização pós-graduada em psicologia da educação (1996) compreende-se à luz deste movimento, mas também pela vontade de acompanhar de forma crítica a evolução do universo científico em educação.

Hoje, vive uma fase de transição profissional, sem nunca se afastar dos grupos e das pessoas que ajudou a formar e que em muitos aspetos o construíram como pessoa e como pedagogo.

A sua vida é também a trajetória de uma geração que orientou a educação na passagem da ditadura para a democracia. E, no entanto, Sérgio Niza fez o seu próprio caminho, marcado por uma singularidade e uma obstinação que o distinguem na pedagogia portuguesa.

António Nóvoa
Graça Vilhena

Versão traduzida e adaptada da introdução ao capítulo sobre Sérgio Niza em *Pédagogues contemporains* (1996).
Dir. Jean Houssaye. Paris: Armand Colin

Notas

1 Membro do Conselho Nacional de Educação (conselheiro cooptado); Professor no Instituto Universitário — ISPA (1982-2010) e convidado em várias universidades; agraciado como grau de Grande Oficial da Ordem da Instrução Pública (2005).

2 É de distinguir o trabalho pioneiro, iniciado em 1981, na educação de crianças surdas para a aprendizagem precoce da Língua Gestual Portuguesa e o seu uso na aprendizagem do português escrito e na apropriação do currículo escolar.

Índices remissivos

Índice onomástico

- ABRANTES, JOSÉ CARLOS: 189, 421
Aebli, Hans: 37, 378
Afonso, Maria José: 286, 315
Ainscow, Mel: 227-8, 230, 392, 399, 453
Almeida, Ferreira de: 478
Almeida, J.F.: 315
Almeida, Rosalina Gomes de: 118, 209, 328, 496, 604
Amaro, Gertrudes: 483, 493
Antunes, António Lobo: 474, 491
Apple, Michael: 218, 228, 413
Arends, Richard: 357, 378, 601, 615, 642
Aristu, Jesús Hernández: 315
- BAKTHINE, MIKHAIL: 240, 479, 493, 667
Bank-Mikkelsen, Niels Erik: 220, 229
Barbier, Jean-Marie: 246-7, 315
Bardin, Laurence: 295, 315
Barré, Michel: 146
Barros, C.P.: 315
Barros, Manoel: 541
Barroso, João: 399
Barthes, Roland: 30, 35, 37, 106, 237, 240, 442, 481, 489, 492-3, 506, 621, 623, 625, 626
Beillerot, Jacky: 315
Belchior, Margarida: 569-70, 576-8
Benavente, Ana: 228-9, 341
Berbaum, Jean: 246, 251, 253-4, 315
Bereiter, Carl: 491, 494, 616
Bessa, Nuno: 601, 615
Besse, Jean Marie: 232, 240, 493
Bettencourt, José: 170, 174
- Binet, Alfred: 216, 217, 345
Blanche-Benveniste, Claire: 234, 240, 487, 493
Blishen, Edward: 390, 399
Bloom, Benjamin: 642
Bobbitt, John Franklin: 465, 526, 618, 626
Borges, Maria Amália: 84, 99, 111, 165-7, 328, 381, 425, 605
Boscolo, Pietro: 486, 493
Bourdieu, Pierre: 28, 37, 140, 454, 456, 539, 559, 566, 617, 623, 626
Branco, Fernando de Serpa: 423
Branco, Maria Eugénia Carvalho e: 418
Braslavsky, Berta: 232, 240
Bridel, B.: 316
Bronfenbrenner, Urie: 291, 316, 320, 615
Brossard, M.: 262, 316
Brouard, E.: 619, 626
Bruner, Jerome: 27, 96, 137-9, 187, 191, 197, 209, 254, 265, 316, 326, 332, 361, 378, 406, 415, 429, 460-1, 487, 493, 496, 501, 516, 558, 566, 605, 637-8, 640, 664-5, 667, 683
Buyse, Raymond: 396
- CAMPOS, BARTOLO PAIVA: 180, 189
Canário, Rui: 666-7
Candeias, António: 648, 656
Cao Trí, Huynh: 252-3, 316
Carlino, P.: 593, 662, 667
Carneiro, Roberto: 180, 394, 594
Castilho, António Feliciano: 537, 619-20, 626

Cazden, Courtney: 358, 379
 Certeau, Michel de: 659, 666
 Chalvin, Dominique: 253, 316
 Chandler, C.: 264, 317
 Chauveau, Gerard: 232, 240, 254, 316
 Chevallard, Yves: 512
 Chomsky, Noam: 232
 Clanché, Pierre: 146, 490, 493
 Claparède, Edouard: 74, 77, 96, 255, 411, 419, 429
 Clero, Claude: 49
 Coll, César: 229, 255, 317, 359, 378
 Condorcet: 621, 647-8, 656
 Cortesão, Jaime: 422
 Costa, Ana Maria Bénard da: 76, 80, 82, 165, 227, 229, 270
 Costa, António Firmino da: 478
 Costa, Armanda: 622-3
 Costa, Maria Irene Leite da: 74-6, 81
 Cousinet, R.: 255, 325, 352, 408, 645
 Crespi, Francesco: 617-8, 626
 Cronbach, Lee Joseph: 393, 399
 Crozier, Michel: 537, 657
 Cunha, Rute Bandeira e: 97, 209

DAIUTE, COLETTE: 238, 240
 Damásio, António: 638
 Daniels, Harry: 558, 566, 577
 Davidson, Rosemary: 226
 Dawe, Alan: 244, 317
 Deci, Edward L.: 264
 Décroly, Ovide: 74, 76
 De Ketele, Jean-Marie: 250, 317
 Deli, E.: 317
 Deming, Edwards: 485
 Deno, Evelyn: 222
 Deus, João de: 117, 243, 537
 Dewey, John: 135, 255, 317, 326, 357, 379, 645
 Doise, Willem: 262, 317, 319, 357-9, 379
 Doman, Glenn: 156
 Dortier, Jean-François: 657, 667
 Dubet, François: 534
 Durkheim, Emile: 619, 626

ECKERT, JOHN: 600
 Edwards, D.: 485, 634
 Elliott, John: 629
 Emig, Janet: 478
 Ensminger, G.: 261, 317
 Éraut, M.: 659
 Esteve, José: 523-4
 Esteves, Manuela: 659
 Estrela, Albano: 658-9

FARIA, SOFIA: 149, 262
 Felgueiras, Clara: 149
 Fernandes, Rogério: 381, 651
 Ferraud, Roger: 348
 Ferreira, Dr. António Aurélio Costa: 73-4, 76, 78, 81-3, 86, 121, 416
 Ferreira, José Gomes: 19, 575
 Ferreiro, Emília: 232, 233-5, 238, 240, 487, 493
 Ferrière, Adolphe: 255
 Ferry, Gilles: 256, 317
 Figueira, Manuel Henrique: 209, 517
 Figueiredo, Carla: 653, 656
 Fijalkow, E.: 232
 Fijalkow, S.: 232
 Fisher, R.: 317
 Folque, Assunção: 668-70, 673-5
 Fontaine, Anne Marie: 601
 Fontana, David: 295, 317
 Fontes, Alice: 601, 615
 Fontes, Vítor: 73-9, 81, 416
 Forman, Ellice A.: 358, 379
 Formosinho, João: 190, 381, 517, 599, 617
 Foster: 477
 Foucault, Michel: 14, 27, 32, 37, 388, 416, 504, 559, 566, 619, 626
 Freinet, Célestin: 18, 47, 59, 60, 71, 84, 98-9, 103, 108, 111, 118, 135, 141-2, 146-8, 150, 166-7, 169, 190-1, 198-9, 209, 237, 255, 323-8, 330, 353, 355, 357, 369, 381, 407-13, 425, 429-30, 432, 435-6, 495-6, 531, 557-8, 577, 604-5, 645, 687-8
 Freinet, Elise: 209
 Freire, Paulo: 244, 517

Freitas: 4, 601, 615
 Freixo, Ondina: 601, 615
 Freud, Sigmund: 33, 128, 540
 Fullan, Michael: 596

GAMA, SEBASTIÃO DA: 114, 422, 423
 Garcia, C.M.: 255, 317
 Gelpi, E.: 244, 317
 Gil, Fernando: 646, 647, 656
 Gil, José: 497
 Gill, Wilson: 652
 Gilly, Michel: 552
 Giroux, Henry: 593, 663, 668
 Godinho, Vitorino Magalhães: 246, 651-2
 Gombert, J.E.: 233, 238-40
 Gonçalves, José Júlio: 209, 569, 576, 578
 González, Pedro: 606, 615, 643
 Grácio, Rui: 115, 117-8, 163-4, 166-7, 190, 323, 328, 353, 402-3, 410, 419, 421-4, 456, 495, 499, 561, 574-5, 576, 604, 649, 651, 656, 680
 Grave-Resendes, Lídia: 204, 209, 348
 Gregório, Maria do Carmo: 531
 Gretton, C.: 391
 Grossman: 591

HABERMAS, JURGEN: 255, 318, 620, 626
 Hacking: 634
 Halliday, M.A.K.: 488, 493, 553-4, 577
 Hameline, Daniel: 649, 656
 Hannah, L.: 318
 Hargreaves, A.: 596, 662, 668
 Hayes, J.: 555
 Hegel, George W. F.: 617
 Hess, Remy: 243, 318, 604
 Hilke, E.: 261, 318
 Holubec, John: 485, 493, 566, 601, 616, 640
 Houssaye, Jean: 329, 407, 421, 518, 637, 640
 Huberman, A. M.: 318
 Huber, Mary Taylor: 599
 Hugon, M. A.: 318
 Hutchings, Pat: 599

ILLICH, IVAN: 51
 Isenberg, Host: 488, 493

JACINTO, MANUEL: 661
 Jarvis, P.: 245, 318
 Jiménez, R.B.: 221
 Johnson, David: 229, 318, 379, 461, 547, 646
 Johnson & Johnson: 224, 261, 357, 358, 509, 565, 601, 602, 646
 Johnson, Roger: 229, 318, 379, 461, 485, 493, 547, 640, 646
 Joyce, Bruce R.: 256, 261, 319, 354, 379

KELLER, HELEN: 77, 82, 95, 111, 118, 148, 150, 163, 165-6, 190, 328, 380, 403, 418, 425, 427, 429, 495, 577, 604
 Khun, T. S.: 256, 319
 Kirk, Gordon: 226, 229
 Klein, J.: 177, 189
 Koselleck, Reinhart: 537
 Kozulin, Alexander: 638, 640

LACAN, JACQUES: 623
 Larsen, Stephen: 76, 81
 La Salle, Jean-Baptiste de: 28, 455, 457-8, 462, 500, 525, 558-561, 618-9
 Laurent, D.: 209
 Lave, Jean: 570, 591, 600
 Law, A.: 319
 Lazarowitz, R.: 261
 Leão, Margarida: 543
 Legrand, Louis: 198, 395, 399
 Leinhardt, G.: 603, 616
 Lemke, J.L.: 486, 493
 Lemos, Álvaro Viana de: 328, 381
 Leontiev, A.N.: 472, 577, 634
 Lesne, M.: 253, 319, 570, 603, 616
 Levy, Arieh: 238, 240, 241
 Lewin, Kurt: 563, 565-6, 573, 602, 645
 Lima, Adolfo: 47, 326
 Líndia, M.F.: 209
 Lloyd, J.: 261, 319
 Lopes, Amélia: 588, 660
 Luria, Alexander R.: 156, 209, 472

MAKATON: 218
 Maquiavel: 141
 Marcelino, Francisco: 15, 632-3
 March, James: 657
 Marchesi, A.: 154, 229
 Marinho, José: 424
 Marjoribanks, K.: 392, 399
 Martins, Margarida Alves: 209, 232-3, 238-9, 344, 551
 Martins, Raquel Delgado: 344
 Marx, Karl: 520
 Maucó, Georges: 76
 Máximo-Esteves, Lúcia: 682
 Mayor, Frederico: 246, 319
 Meirieu, Philippe: 389, 395-7, 506, 595, 637, 639-40
 Melo, António Barbosa de: 180
 Mendes, António Manuel Quintas: 344
 Méndez, Alvarez: 546
 Mendras, M.: 319
 Mercer, Neil: 634, 642, 669
 Mestre, Luís: 680
 Meyerson, Ignace: 406
 Miguéis, José Rodrigues: 19, 575
 Mintzberg, Henry: 657
 Minvielle, Y.: 253, 319, 603, 616
 Miras, Mariana: 555
 Mittler, Peter: 445, 453
 Montessori, Maria: 74, 237
 Morgado, Vítor: 294, 297, 306-7, 312, 319
 Mortimore, P.: 392, 400
 Moscovici, S.: 319
 Moutinho, Henrique: 111
 Mugny, W.: 262, 319, 357-9
 NADEAU, MAURICE: 481
 Neves, Manuela Castro: 209, 233, 238, 344, 538, 675, 677
 Nierenberg, G.: 319
 Nirje, Bengt: 220, 229
 Nisbet: 251
 Niza, Ivone: 344, 415, 475, 477, 493
 Nóvoa, António: 13, 21, 243, 247, 255, 317, 320, 381, 407, 502-3, 507-8, 518,

534-7, 541, 570, 575, 594, 597, 599, 619-0, 626, 636-40, 649-51, 656, 664, 668
 Nunes, António: 407
 Nunes, Cristina: 149, 262
 Nystrand: 486, 493
 Ó, JORGE RAMOS DO: 13, 37, 620
 Obin, J.P.: 320
 Oliva, A.: 320
 Oliveira-Formosinho, Júlia: 190, 517, 439
 Olson, David: 490-1, 493, 523, 633, 637, 640
 Oury, Fernand: 380, 411
 PALINCSAR, A.S.: 545
 Parkhurst, Helena: 435
 Pastiaux: 458, 559
 Patrício, Manuel: 179, 430
 Pedro, Emília: 476
 Perdigão, Azeredo: 165
 Pereira, Frederico: 250, 306, 311
 Pereira, Maria Isabel: 82, 148, 165, 328, 418, 424
 Pereira, Miguel Mata: 518
 Peretti, A.: 395, 400
 Pérez Gómez, A.: 255, 320
 Perrenoud, Philippe: 189, 207, 210, 263, 320, 329, 352, 374, 379, 392-3, 395, 400, 460, 479, 607
 Perret-Clermont, A.N.: 358, 379
 Pestalozzi, J.H.: 48, 429
 Piaget, Jean: 37, 68, 96, 212, 255, 320, 332-3, 357, 379, 421, 644, 671
 Pinto, I.M.: 315, 321
 Pires, Júlio: 434-5
 Pistrak: 436
 Platão: 112, 348, 361, 622
 Poisson, Y.: 287, 295, 320
 Pontecorvo: 232, 241, 493, 577
 Poplin, M.S.: 255, 320
 Porter, Gordon: 227, 230, 448-9, 453
 Posner, G.J.: 603
 Postic, Marcel: 217, 230, 320
 Profit, Barthélemy: 148, 326, 435, 645

RAMALHO, GLÓRIA: 473, 493
 Rebelo, Luís Francisco: 423
 Reynolds, Donald: 222
 Rodrigues, Ângela: 544
 Rogovas: 232, 240
 Roldão, Maria do Céu: 458-9, 592, 661, 668
 Rolo, Conceição: 543
 Roque, Marta: 174
 Rosa, Clarisse: 344
 Rosa, Guimarães: 637
 Rousseau, Jean-Jacques: 48, 51, 126, 543, 647, 649
 Rué i Domingo, J.: 358, 379, 601, 616
 Ruivo, Joaquim Bairrão: 79, 80, 119, 309, 315, 424, 426-7
 Russell, Bertrand: 436, 562
 Rutter, M.: 392, 400
 SALOMON, G.: 484-5, 494, 509
 Sampson, G.: 231, 241
 Sanches, Maria de Fátima Chorão: 588, 590-1, 661, 668
 Santana, Inácia: 210, 344, 439, 491, 494, 551-2, 554-5
 Santos, Arquimedes: 424
 Santos, Boaventura Sousa: 466
 Santos, Delfim: 354, 418, 420, 424, 505
 Santos, Hugo dos: 114
 Santos, João dos: 18, 20, 76-7, 80, 82, 84, 93, 111, 170, 328, 418-20, 428, 495
 Saussure, F.: 232, 491, 622
 Scardamália, M.: 491, 494, 603, 616
 Schein, E.: 393, 400
 Schlesinger, J.M.: 158
 Schon, Donald: 255, 320
 Schulman, Lee: 590, 664
 Sérgio, António: 18, 20, 99, 111, 115-6, 118, 148, 163-7, 190, 321, 326, 330, 357-8, 409, 420, 422-3, 495, 499, 541, 571, 644, 647, 649, 651-2, 656
 Serralha, Filomena: 571, 632, 633
 Serrão, Joel: 422, 575
 Sharan, S.: 358, 379

Shmuck, Patricia: 641
 Shmuck, Richard: 641
 Showers, B.: 256, 319
 Silva, Ana Cristina: 482, 494
 Silva, Augusto Santos: 245, 653, 656
 Silva, Carlos Manique da: 619
 Silva, Filomena: 294, 306
 Silva, Fraústo da: 178
 Silva, Pedro Nunes da: 113
 Simão, J. Veiga: 81
 Simões, Breda: 424
 Simon, Herbert: 216, 345, 657
 Simson, J.: 396, 400
 Slavin, E.R.: 358, 379
 Smolka, A.B.: 233, 235-7, 241
 Sniders, Georges: 324
 Soares, Júlia: 344, 606
 Sócrates: 112, 231, 347, 351, 360, 464
 Soder: 221, 230
 Sousa, Álvaro de: 579
 Spitz: 53
 Strike, K.: 603, 616
 Stubbs, M.: 234-5, 241
 Stucky, S.: 616
 Sullivan, Anne: 419, 420
 TAPIA, C.: 263
 Távares, Manuela: 149
 Taylor, C.: 599, 618
 Tchêkhov, André: 423
 Teberosky, Ana: 232-5, 240-1
 Thelen, Herbert: 252, 321, 357, 379, 438, 530, 645
 Tobin: 454, 457
 Toffler, A.: 618, 627
 Tolchinsky, L.: 232, 241
 Torrence, Nancy: 633
 Trindade, Rui: 467
 Tyack: 454
 VALADÃO, FRANCISCO: 643-4
 Vancrayenest: 629
 Vergnaud, G.: 359, 379
 Vigotsky, Lev: 96, 108, 155, 191, 194, 209-10, 233-8, 241, 262, 322-3, 325-6, 355, 357, 381, 397-8, 400, 409-11,

441, 472, 491, 496, 508, 532, 553,
558, 561, 566, 577, 605, 615, 623,
670-1
Visser: 224, 228, 230
WALLON, HENRY: 44, 52, 94, 324-5,
468
Wang, Margaret: 227, 230
Washburn, Charlton: 435
Webb, N.M.: 358, 379
Weil, Mersha: 261, 319, 354, 379
Weiss, J.: 322
Wells, Gordon: 400, 441, 577
Wenger, E.: 570, 591, 600, 616
Wertsh, J.V.: 633
Wineburg: 591
Wolfensberger, Wolf: 220, 221
Woolworth: 591
Wullens: 146
ZAZZO, RENÉ: 79
Zoellner, R.: 476

Índice de instituições

ASSOCIAÇÃO DE ESTUDANTES (do
Magistério de Évora): 115, 117, 164
Associação Portuguesa de Surdos:
170
A Torre (Externato): 428
CASA DE PORTUGAL (em Paris): 119,
428
Centro de Investigação Pedagógica
da Fundação Calouste
Gulbenkian: 79, 117, 328, 423, 426,
456, 495
Centro de Observação e Orientação
Médico-Pedagógica: 47, 59, 77, 80,
82, 426-7
Centro de Observação
Médico-Pedagógica: 77, 119, 120
Centro Infantil e de Reabilitação de
A-da-Beja: 156
Centro Infantil Helen Keller: 77, 82,
95, 111, 118, 148, 150, 163, 165, 190,
328, 403, 425, 428, 577, 604
Centro Psicopedagógico Claude
Bernard: 80
Centro Regional de Segurança Social
de Lisboa: 77, 81, 249, 268, 279,
314, 316
Centros de Apoio Social Escolar
(CASE): 446
Classes de Observação do COOMP:
83-4, 119-22
Classes Especiais do Instituto Costa
Ferreira: 121
Classificação Internacional da
Funcionalidade da Deficiência e
da Saúde (CIF): 451, 582
Colégio Claparède: 77, 428
Colégio Moderno: 117, 164, 424
Comissão de Reforma do Sistema
Educativo: 189
Conferência Mundial sobre
Educação para Todos (ver
Encontro de Jomtien): 219
Conferência Mundial sobre
Necessidades Educativas
Especiais (ver Congresso de
Salamanca): 219
Congresso da Escola Moderna
Francesa em Perpignan: 118-9
Congresso de Salamanca (ver
Conferência Mundial sobre
Necessidades Educativas
Especiais): 214
Conseil Franco-Québécois pour la
Prospective et l'Innovation en
Éducation (COPIE): 317, 607, 615
Conselho Nacional de Educação:
180, 181, 189, 341, 517, 636, 667
Conservatoire National des Arts et
Métiers: 247
DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: 214,
219, 228, 230, 349-50, 390-1, 400,
444, 453
Departamento de Educação
da Faculdade de Ciências da
Universidade de Lisboa: 136
Direção de Serviços de Orientação e
Intervenção Psicológica: 249, 271
Dispensário de Higiene Mental
Infantil (ver Serviço de Higiene
Mental Infantil): 77

- Divisão de Formação e Integração Socioeducativa: 271, 280-1, 286, 311
- ÉCOLE PRATIQUE DES HAUTES ÉTUDES: 47
- Encontro de Jomtien (ver Conferência Mundial sobre Educação para Todos): 214
- Escola da Voz do Operário da Ajuda: 149
- Escola do Magistério (Magistério Primário de Évora): 114-5, 117, 494
- Escola Superior de Educação de Lisboa (ESEL): 150
- FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE MOVIMENTOS DA ESCOLA MODERNA (FIMEM): 410-1, 496, 604-5
- Fernão Mendes Pinto, (Externato): 428
- Fórum Social Ibérico para a Educação (FSIPE): 465-6, 522
- Fundação Ali Khan: 243
- Fundação Bernard Van Leer: 243, 248, 268, 270, 275, 319
- Fundação Calouste Gulbenkian: 14, 47, 79, 82, 117, 243, 321, 328, 423, 456, 470, 494-6, 517, 617, 626, 656, 668
- GRUPO DE TRABALHO DE PROMOÇÃO PEDAGÓGICA: 190, 353, 403, 410, 495, 534, 604
- INSTITUTO ANTÓNIO AURÉLIO DA COSTA FERREIRA: 73, 76, 81-3, 86, 416
- Instituto de Assistência a Menores: 77, 79, 83
- Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Genebra: 74
- Instituto de Inovação Educacional: 183, 189, 318, 346, 453, 483, 656
- Instituto de Pedagogia Nacional de Paris: 47
- Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa: 73
- Instituto Rousseau: 649
- Instituto Superior de Psicologia Aplicada (ISPA): 149, 226, 240, 314, 317, 320, 439, 493-4, 496, 518, 551
- LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO: 159, 176, 257, 384, 390, 557, 639, 652
- Liceu Francês de Lisboa: 421-2, 494, 575, 685
- Liga de Profilaxia da Cegueira: 111
- MAGISTÉRIO PRIMÁRIO DE ÉVORA: 422
- Movimento da Escola Moderna (MEM): 13, 59, 65-6, 70, 77, 95, 100, 104, 109, 112-3, 120, 123, 126, 142, 148-50, 160, 163, 168, 190-2, 195, 198, 207, 209, 210, 237, 252, 261, 304, 322-4, 328, 330, 332, 334-5, 353-5, 357, 361, 369, 376-7, 380-3, 385-6, 389, 397-8, 402-3, 407, 409, 412, 414-5, 418, 420, 424, 427-8, 430, 434, 436-9, 462, 464-7, 480, 483-4, 486, 495-6, 510, 513-5, 517-9, 533, 538, 546, 548, 550, 552, 554-5, 558, 562, 569-70, 576, 578, 594, 602-6, 609-15, 627-9, 633, 640, 643-4, 646, 669-70, 673-74, 681-82
- Movimento Internacional da Escola Moderna (ver Freinet, Célestin): 47
- NATIONAL ASSOCIATION OF RETARDED CITIZENS: 221
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS): 451-2, 582
- PESTALOZZI (COLÉGIO): 429
- Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE): 115, 117, 118, 164, 424
- SECÇÃO DE EDUCAÇÃO TERAPÊUTICA, (SET/A-da-Beja): 80, 82, 84, 86, 88, 123, 578
- Secretariado da CEE da Federação Mundial dos Surdos: 151
- Secretariado Inter-Associações de Professores (SIAP): 594-5, 597-8
- Secretariado Nacional de Reabilitação (SNR): 90, 151
- Serviço de Higiene Mental Infantil: 76
- Setores de Orientação Educativa da Direção-Geral do Ensino Básico: 86
- Sindicato de Professores do Ensino Particular: 118
- Sindicato Nacional de Professores: 42, 323, 353, 410, 604, 616, 652
- Sindicato Nacional dos Professores: 164, 190, 402, 419, 495, 534
- Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE): 320, 556, 588, 658, 660-1, 667, 668
- UNIVERSIDADE DE NANTERRE: 47
- Universidade de Porto Rico: 51
- VOZ DO OPERÁRIO: 59, 149

Índice de conceitos

- ACORDO: 43, 86, 107, 126, 262, 275, 346, 360, 376, 504
- Aprendizagem-ensino: 467-8, 484, 488, 508, 525, 548, 603, 627, 631, 641
- Apropriação: 71-2, 104, 130, 142, 162, 194-5, 249, 308, 311, 326, 361, 412, 437, 452, 492, 515, 521-2, 526, 532, 547, 551-2, 554-5, 560, 562, 564, 568-9, 573, 582, 592, 604, 609, 612, 624, 634, 638-9, 641, 646, 662, 672, 677
- Aproximações sucessivas: 80, 193, 194, 368, 385
- Atividade social: 390, 484, 488, 556, 569, 633, 634
- Autenticidade: 20, 128, 133, 194, 355, 376, 397, 423, 485, 539
- Autoformação cooperativa: 13-4, 18, 95, 102-3, 112, 118, 150, 190, 192, 209, 231, 249, 254, 261, 264, 268, 275, 280, 282, 308, 310-1, 313-4, 353-4, 385-6, 406, 414, 429, 528, 534, 548, 550, 557, 603-4, 609, 610, 613, 627, 674, 681
- Autonomamente: 124, 203, 205, 275, 300, 330, 334, 342-3, 353, 528, 558
- Autonomia: 20, 23, 45, 52, 86, 92, 97, 105, 164, 181-2, 187-8, 251, 267, 301, 309, 320, 340, 376, 400-1, 410, 451, 527, 568, 591, 621, 632, 647, 649-50, 654, 659, 662
- Autonomização: 149, 207, 246, 249, 252, 267, 279, 280, 290, 296, 298, 300, 314
- Avaliação cooperativa: 149, 208, 264, 304, 374, 377, 546
- Avaliação dinâmica: 545, 549
- BILINGUISMO: 156-8, 455
- CIDADANIA DEMOCRÁTICA: 382, 384-5, 395, 437, 440, 462, 464, 492, 562, 570, 572, 584, 625, 646, 656, 667, 670
- Circulação: 98, 193-4, 198, 230, 263, 282, 322, 353, 361, 406, 409, 442, 480-2, 484, 522, 560, 598, 624, 665
- Colaboração: 13, 25, 43, 75, 86, 97, 105, 142, 161, 174-5, 177, 194, 196, 198, 203, 206, 208, 212, 227, 231, 264, 281, 287, 299, 307, 309, 342, 344, 371-2, 396, 403, 433, 475, 484, 486, 503, 520, 530, 545, 564, 571, 582, 592, 597, 598, 612, 643, 645, 653
- Compartilhada: 437, 440, 454, 460-2, 464, 466-7, 485-6, 490-1, 515-6, 519, 521, 525, 527, 530, 548, 554, 556-8, 561, 564-5, 596, 598, 602-3, 634, 675
- Competências de ação: 437, 562
- Compromisso: 21, 88, 113, 178, 344, 350, 412, 444, 447, 508, 529, 534, 538-9, 546, 550, 557, 563, 603, 641, 645
- Comunicação: 31, 45, 52, 87, 98, 101, 107-8, 138, 139, 141-2, 151-3, 155, 157-8, 162-3, 191, 193, 195-7, 201, 204, 233-4, 236-7, 262-6, 277, 282, 290, 292, 299, 308, 321, 342-4, 355-

- 6, 360-1, 363, 369, 377-8, 386, 398, 399, 405, 409, 412, 420, 433, 437, 440-2, 445, 462, 468, 474, 478, 480-2, 484-8, 505, 510, 515, 517, 523, 529, 532-3, 552, 554, 556, 560, 562-4, 574-6, 578-9, 584, 598, 611, 613, 617, 622, 624, 633-4, 640-1, 644, 662, 664-5, 669, 671-2, 676
- Comunicações: 96, 200, 203-5, 207, 290, 317, 366, 369, 373, 398, 523, 613, 657
- Comunidade de práticas: 13, 548, 569, 600, 628
- Comunidades: 18, 96, 113, 134, 156, 187, 196, 206, 215, 219, 228, 243, 266, 268-9, 276, 279, 283, 285, 294, 297, 309, 314, 357, 376, 382, 391, 401, 441, 445, 447, 463, 480, 482, 485, 491, 503-4, 513-5, 527-8, 530, 556, 565, 570, 588, 591, 593, 598-9, 600-1, 605, 637, 645, 649, 651, 666
- Congresso: 59, 62-3, 65-6, 69, 70, 95, 118-9, 150, 157, 163, 170, 192, 214, 336, 348, 381, 392, 496, 534-5, 550, 556, 594, 604, 610-1, 613-4, 621, 646, 648, 656-8
- Congruência: 268, 335-6, 347, 378, 406, 468, 496, 505-6, 514, 549, 606, 615, 681
- Conhecimento distribuído: 485, 509
- Consciencialização: 191, 248, 249, 284, 307, 311, 370, 477, 548, 603
- Conselho de cooperação educativa: 148, 368, 385, 398, 412, 434, 528-9, 564, 571, 573, 612
- Construção: 13, 17, 24, 26, 57, 71, 79, 104, 106, 126-8, 130-2, 134-5, 138-9, 143-4, 148, 150-1, 166-9, 177, 182, 187-8, 193-7, 230-1, 239, 242, 245, 248, 252, 255, 258, 265-7, 271-2, 296, 300-1, 303, 309, 321, 330, 332, 336-7, 340, 346-8, 350, 353-4, 356-7, 360-2, 365, 368-9, 371, 376-8, 382, 384-5, 390, 395, 397, 399, 401, 403-4, 406, 410-2, 419, 425-6, 434, 437-9, 441, 464, 466-7, 469, 471-2, 474, 477, 480-1, 483-4, 486, 490-2, 494, 498-9, 500, 503, 505-6, 508, 510, 515-6, 518-20, 525, 528-30, 534-5, 538-9, 541-2, 544, 548, 550-1, 556-8, 560-5, 570-7, 588-9, 591-4, 596-8, 600-1, 603-4, 606-7, 610, 612, 615, 620, 623-5, 628-9, 639, 642-3, 646, 649, 654, 660-2, 665, 668-9, 672-3, 676, 680
- Contemporânea: 360, 413, 440, 465, 498, 524, 551, 557, 560, 615
- Contexto: 50, 65, 91, 181, 228, 239, 242, 250, 252-4, 261-2, 275, 290, 302, 325, 329, 333, 349-50, 374, 389, 408, 425, 428, 431, 444, 473, 484, 486, 488-9, 496, 528-9, 540, 547-9, 553, 562-3, 565, 569, 572, 575, 580, 583-4, 585, 592, 600-3, 629, 644, 648, 672, 675, 681
- Contrato: 82, 88, 102, 126, 194, 215, 280, 325, 365, 376, 384, 395, 529, 563, 565, 594, 639, 647
- Cooperação: 18, 21, 23, 25, 34, 42-3, 65, 67, 78, 81, 85, 95-6, 98, 100, 102, 104-5, 107, 111, 126-7, 131, 146, 148-9, 150-1, 161, 163-4, 168, 182, 186, 190, 192-3, 195-6, 206-7, 212, 221, 228, 235, 244, 253, 261-2, 264, 267, 276, 278, 282, 295, 302, 304, 306-8, 310, 313, 320, 322-3, 326-7, 330, 332-3, 338, 341, 347, 351-3, 355-61, 366-8, 371-2, 374, 376-8, 380, 385-6, 389, 396, 398-9, 404, 411-2, 415, 419, 429, 434-8, 444, 447, 461, 463-4, 467, 469, 484, 486, 488, 491, 495-7, 507, 510, 513-4, 516, 519, 520, 522, 528-9, 534, 541, 547-9, 552-3, 556, 562-5, 571, 573-5, 578, 598, 601-3, 606, 612, 632, 638, 643-4, 649, 654, 671
- Cooperativo: 67-8, 95-6, 148, 162, 266, 352, 357, 386, 408, 414, 463, 485, 493, 518, 528, 547, 549, 550, 562-5, 569, 577, 602, 609-10, 612-3, 616, 637, 642, 644-5, 681
- Criatividade: 50, 69, 95, 131, 182, 244, 266, 339, 356, 527
- Crítico: 21, 77, 101, 140-1, 144-5, 242, 254, 266, 302, 311, 368, 381, 405, 408, 411-2, 418, 430, 473, 544, 557, 558, 593, 609, 614, 628, 649, 652, 663, 669
- Cultura: 19, 21, 23-24, 26, 28, 31, 34-5, 42, 44, 66, 71-2, 90, 100-1, 103-4, 111-3, 115, 126, 131, 134, 136, 139, 141-2, 145-6, 151, 159, 166, 168, 171-3, 175, 179, 183, 187, 193, 195, 199-200, 204, 210, 218, 221, 231, 243, 253, 277, 306, 326, 331-3, 337, 339, 347, 352, 355, 361, 378, 381-3, 390, 392-3, 397, 405-8, 411-2, 414, 430, 433, 438, 440-1, 448, 450, 460-2, 464, 467, 469-73, 478-80, 484-5, 488, 490-4, 496, 497-502, 505-6, 508, 510-2, 516, 519-21, 524-7, 531-5, 538, 544, 555, 558, 560-1, 566, 568-70, 572, 579, 595-6, 598-601, 603, 606, 609, 611, 614-5, 617, 620, 622-4, 626, 632-4, 637-41, 644, 646, 650, 652, 654-5, 658, 664, 667-8, 672-3, 677, 679, 680-1
- DEBATE: 18, 44, 62, 68-9, 90, 93, 104, 144-5, 159, 176, 188, 202, 208, 227, 253, 283, 304-5, 327, 361, 365, 368-9, 385-7, 408, 416-7, 436, 439, 443, 463, 466-7, 480, 496, 534, 539, 565-6, 569, 571-2, 583, 604, 614, 630, 639, 641-2, 648, 665, 669-70
- Democracia: 13, 17, 20, 23-4, 56, 63-4, 71, 91, 92, 101, 105, 111, 125-6, 135, 167-8, 244, 252-3, 334, 345, 347-8, 351, 360-1, 369, 378-9, 382-3, 385, 388-9, 395, 401, 406, 409, 411, 431-3, 438, 461, 463-4, 466, 469, 492, 494, 496-7, 503, 514-5, 517, 521-2, 527-9, 530, 535, 550, 563, 566, 603, 618, 639, 645-6, 652, 654-6
- Desenvolvimento humano: 90, 104, 106, 142, 397, 405, 419, 420, 437, 440, 456, 465, 468, 470, 473, 547-9, 560-1, 574, 597, 602, 639-40, 657-8, 667, 670
- Desenvolvimento sociomoral: 355, 409, 549, 560, 564, 571, 597
- Deslocação: 75, 107, 108, 149, 190, 234, 236-7, 353, 526, 551, 658-9
- Diálogo: 17, 20-1, 24, 41-4, 81, 86, 93, 98, 126, 132, 135, 139, 166, 236, 252-3, 279, 300, 332, 335-4, 361, 376, 381, 397, 399, 402, 405, 407, 420, 432, 435-6, 463, 469, 473, 475, 481, 489, 497, 499, 503, 515, 519, 521, 533, 537, 549, 558, 565, 571-2, 574, 577, 595, 598, 616, 629, 633, 641, 643
- Diferenciação: 61, 187, 216, 223, 227-28, 251, 325, 329, 330-1, 351, 359, 389, 395-9, 411, 421, 432, 444, 452, 454-7, 459-60, 462, 496, 510, 517, 557, 564, 565-6, 584, 606, 631
- Discriminação: 91, 160, 277, 394, 417, 448, 454, 456, 545, 584, 585
- Discursividade: 440, 560
- Discurso: 26, 30, 32, 35, 37, 44, 49, 231, 234, 236, 256, 295, 347, 352, 395, 397, 399, 401, 407-8, 439, 463, 472, 474, 476-7, 488-9, 497, 500-2, 506, 510, 536, 551-2, 556, 573, 620, 626, 636-7, 640-1, 657, 663
- Discussão: 26, 30, 45, 64, 137, 295, 300, 304, 422, 508, 599, 641-2, 654, 669, 680
- Diversificados: 74, 87-8, 100, 109, 178, 198, 448, 526, 598
- Divulgação: 13, 48, 95, 195-6, 411, 555, 564, 590, 611, 661
- EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: 66-7, 125, 410, 464, 467, 517, 528, 556
- Educadores(as): 65, 150, 243, 434, 656
- Emancipação: 92-4, 99, 110, 159, 215, 251, 382, 429, 502, 520, 576, 647
- Ensino diferenciado: 225
- Ensino interativo: 332, 371, 397-8, 461, 489, 515, 565, 631, 641
- Escrita: 13, 30-2, 34, 35-7, 43, 71-2, 86-7, 98, 105-10, 144-5, 152-3, 156-

- 8, 173, 199, 200, 203-4, 206, 209, 216, 231-41, 266, 301, 322, 324, 336, 340-3, 356, 363-4, 367, 370-2, 403-5, 407, 409-10, 414-15, 425-6, 428, 430, 439, 440-1, 450, 467, 470-94, 499-500, 506, 515-7, 520, 522-3, 531-3, 538-9, 546, 551-6, 567, 593, 604, 607, 610, 612, 617, 621-6, 629, 631, 643, 660, 662-3, 665, 676-7, 682
- Estratégias de formação: 257, 279
- Estrutura de cooperação: 353, 359, 519, 534
- Estudo autônomo: 182, 369-70, 372-3, 398, 519, 529, 575, 630-2
- Exclusão: 24, 29, 215-9, 223, 228, 326, 346, 348, 350, 382, 391, 394, 416-7, 444-5, 451, 453-4, 456, 458, 465, 496, 517, 523, 542, 545, 551, 556-7, 559, 561, 584, 620, 623
- FORMAÇÃO COOPERADA: 102, 242, 249, 262, 305, 310, 315, 496, 576, 601, 605
- Formação democrática: 194, 252, 353, 355, 357, 384, 412, 435, 464, 515, 530, 562-3, 628
- Formação pelo projeto: 257, 259, 260, 607-8
- Funcionais: 145, 152, 155, 161, 177, 219, 255, 261, 268, 270, 281-2, 342, 416, 435, 441, 475, 485-6, 586
- GRAMÁTICA DA ESCOLA: 29-30, 454, 457, 500, 558, 641, 677
- Grupos heterogêneos: 97, 283
- Grupos homogêneos: 24, 68, 160, 217, 351, 393, 396, 460-1, 619
- HOMOLOGIA: 105, 135, 150-1, 191, 195, 244, 252, 310, 378, 438, 634-5
- Homologia de processos: 195, 378, 438, 634-5
- IDENTIDADE: 23, 79, 108-9, 112, 133, 196, 206, 238, 250-1, 253, 273, 289, 296, 298, 301-2, 311, 313, 333, 336, 351-2, 383, 393, 496, 548, 558, 567, 575, 589, 600-1, 620, 635, 638-40, 654, 660, 673
- Inclusão: 81, 183, 214, 216, 221, 227-8, 348, 350-1, 391, 417, 427, 445-6, 448-9, 453, 517, 545, 561, 586, 587
- Instituinte: 68, 79, 146, 193, 205, 380, 409, 412, 436, 531, 572, 606
- Instrumentos: 25, 49, 51, 64, 71, 75, 86, 90, 98, 100, 103-4, 135, 141-2, 162, 191, 193-4, 196, 199-200, 209, 252, 260, 263, 282, 286, 297, 301, 308, 328, 364, 372, 397, 410, 412, 430, 440, 445-6, 473, 485, 495, 497, 499, 501, 505, 508-9, 513, 522, 526, 546, 547, 553, 555-6, 564, 571, 604, 610, 614, 633, 642-3, 673, 682
- Instrumentos intelectuais: 51, 497, 505, 673, 682
- Inteligência distribuída: 556
- Interação dialógica: 533, 560, 604, 669
- Interajuda: 20, 62, 193, 196, 198, 264, 282, 328, 330, 356, 371, 378, 462, 486, 519, 528, 529, 563, 573
- Interativa: 136, 143, 254, 262, 305, 308, 376, 442, 482, 489, 491, 505, 549, 555, 615, 622, 624
- Interativo: 36, 193, 262, 263, 310, 332, 371, 386, 397-8, 461, 489, 490, 515, 565, 613, 631, 641
- Interdisciplinar: 80, 177, 181-2, 266, 308, 519, 567, 653
- Intervenção: 14, 27, 69, 72-7, 80, 81, 83, 85-9, 98, 99, 103-4, 113, 117, 123, 134, 139, 160-2, 182, 187, 191, 196-7, 201, 206, 218-9, 230-1, 238-9, 242-6, 248-53, 256, 259, 260-1, 263-320, 323, 334, 336, 345, 348, 355, 369, 377-8, 395, 398, 405, 408, 410, 412, 418, 421, 437, 445, 449, 456, 467, 486, 495-6, 515, 521-2, 528-9, 534, 538, 543, 548, 550-1, 557, 562-3, 564, 577, 599, 605, 608, 610-1, 627, 646, 673-4, 682
- Investigação: 13, 29, 47, 73, 79, 100, 117, 139, 140, 156, 162, 197, 224, 227, 232, 233, 235, 238-9, 243, 248, 265, 315, 317, 321, 328-9, 346, 354, 357-8, 368, 377-8, 386, 392, 397, 406, 412, 423, 427-8, 432, 439, 454, 456, 467, 471-6, 480, 495-6, 507, 535-6, 550, 551, 565, 578, 585, 588-93, 596-7, 601, 608, 610-2, 614, 625-630, 637-8, 656, 660-1, 663, 666-9, 674-5, 680-2
- Isomorfismo: 89, 256, 257-9, 279-80, 576, 605, 607
- LÍNGUA GESTUAL: 151-3, 155-8, 170-5, 223, 428, 429
- MEDIAÇÃO: 231, 233, 236, 380, 437, 440, 468, 480-1, 549-550, 553-554, 561, 572, 592, 628-9, 633, 643, 665, 682
- Mediação cultural: 440, 549, 592, 629, 643
- Mediação intercultural: 561
- Modelo pedagógico: 14, 60, 63, 114, 145, 195, 248, 256, 258, 263, 311, 313, 336, 353-4, 377, 434, 437, 462, 469, 496, 517, 550, 569, 571, 576, 578-9, 605, 608-9, 611-4, 627-31, 633, 669
- NÚCLEOS REGIONAIS: 192, 336, 414, 550, 557, 569, 578
- OCORRÊNCIAS SIGNIFICATIVAS: 143-4, 149, 208, 283, 529, 564, 572, 613
- Organização: 14, 23-4, 36, 52, 60, 63-6, 68-70, 84, 94, 99, 103-4, 109, 113, 116, 125, 129, 134, 136-7, 142-3, 145-6, 148-51, 154, 161, 165, 171, 177, 180-1, 183, 186-8, 190-5, 200, 203-4, 207-9, 218, 221-6, 228, 231, 236, 243, 245-6, 248-9, 257, 260, 263-4, 266-8, 274, 276, 278-80, 282-3, 289-90, 294, 296-7, 300, 307, 309, 324-7, 329-30, 335, 337, 339, 345, 351, 353-7, 360-2, 365, 368-70, 372, 374, 376-8, 383, 385, 391, 393, 395-7, 400-2, 408-10, 417, 419, 424, 427-30, 432-33, 437-8, 441, 445, 448, 450-1, 453-5, 460, 462, 465, 468, 477, 484-5, 488-9, 494, 497, 505, 509-10, 513, 515, 517, 525, 527-8, 530-1, 537, 549-50, 553, 555, 557, 560-5, 569, 571, 573-4, 597, 600-1, 603, 605, 608-10, 614-5, 618-9, 623, 627-8, 641, 644, 646, 652, 653-4, 655, 661, 674, 676-7, 681
- Organização partilhada: 18, 195, 246, 251, 261-2, 330, 347-8, 361, 377, 384-5, 464, 472, 529, 548, 550, 575, 603, 625, 629, 654
- Orientação: 41, 47, 59, 75, 77, 80, 82, 86, 153-4, 182, 184, 186, 197, 216, 219, 223-4, 226, 234, 246, 248, 249, 253, 257, 261, 265, 271, 305, 372, 391, 396, 417, 419, 427, 441, 444, 446, 448, 456, 468, 476, 479, 480, 496, 508-9, 528, 554, 557, 561, 584-5, 606-7, 631, 645, 649, 664, 679
- Orientação inclusiva das escolas: 219, 444, 446, 496
- PARADIGMA SOCIOCULTURAL: 578
- Pares: 24, 142-3, 149, 165, 182, 191, 197, 201, 228, 235, 263, 265, 282, 301, 312, 323, 325, 334, 343, 356-7, 368-9, 371-3, 375, 390, 398, 405-6, 412, 441, 486, 488-9, 491, 529, 540, 552, 554, 572-3, 592, 604, 662
- Participação: 21, 43, 56, 94, 134-5, 144, 148, 168, 188, 221-2, 224, 228, 244, 246, 249, 252-3, 264, 269, 274-6, 278-80, 285, 288, 353, 354-5, 360-1, 365, 374, 385, 390, 393, 398, 409, 432, 445-6, 461, 463, 471, 484, 527, 543, 546, 555, 560, 572, 577, 588, 601-2, 610, 643, 644, 648, 654, 671, 679

Partilha: 18, 23, 65, 69, 112, 148, 150, 188, 193, 195-6, 264, 361, 397, 404, 406, 419, 435, 463, 503, 536, 539, 564, 578, 600, 604, 610, 647

Pedagogia institucional: 84, 408, 409, 411-2

Pedagogia isomórfica: 257-8, 260, 315, 550, 569, 607-9

Perspetiva comunicativa: 308, 355, 605

Perspetiva sociocultural: 472, 486, 545, 558, 569, 577, 682

Planeamento: 24, 50, 135, 144, 151, 188, 191, 193-5, 202, 204, 206, 208, 259, 300, 303, 361, 363, 365, 366, 367, 368, 370, 372, 373, 376, 377, 385, 386, 412, 435, 472, 518, 519, 527, 529, 564, 565, 573, 579, 590, 613, 673

Política: 23-4, 32, 47, 58, 65, 75, 78, 115, 125, 130, 135, 168, 224, 228, 252, 304, 330, 347-51, 358, 360, 383-84, 401, 407-8, 410, 425, 427, 445-6, 471, 480, 507, 537, 547, 551, 553, 570, 580-2, 586, 599, 611, 620, 643, 649, 651, 653-5, 678

Política de educação: 78, 350, 401, 547, 678

Processo de produção: 36, 50, 107, 197, 232, 247, 261-2, 265, 502, 521, 555

Produção escrita: 157, 239, 425, 439, 467, 471, 473, 478, 480-3, 489, 490-1, 531, 533, 593, 612, 621-2, 624, 629, 660, 663

Profissionalidade: 550, 570, 589-91, 594, 597-8, 629, 635, 660-1, 677, 682

RECIPROCIDADE: 20, 25, 263, 356, 438, 461, 468-9, 514, 528, 563, 572-3, 604, 639

Reconstrução: 110, 143, 159, 193, 238, 265-6, 491, 540, 556, 596

Redescoberta: 85, 110, 162

Referencial: 445, 462, 546, 577-8, 584, 589, 647, 664, 671

Reflexão crítica: 146, 252, 291, 311, 355, 392, 419, 467-8, 498, 522, 529, 535, 554, 596-7, 613, 665

Regulação: 107-8, 143, 186, 191-3, 195, 197, 201, 205, 207, 237, 248-9, 262-6, 282, 289, 292-4, 299, 305, 307-8, 315, 368, 372-3, 376, 378, 385-6, 397, 431, 435, 461, 486, 518-9, 546-7, 550, 554, 565, 579, 590, 609, 612-4, 631, 662

Regulação cooperada: 201, 289, 292-4, 305, 546

Relato: 74, 76, 205, 266, 282-3, 402, 409, 412, 579, 629, 665

Responsabilidade: 19, 55, 86, 160, 172, 179, 186, 214, 223, 270, 275, 347-8, 373, 388, 410, 470, 496, 502-4, 512, 527, 551, 593, 604, 656, 663, 676

Responsabilização: 207, 224, 246, 267, 269, 275, 410, 456, 575, 654

SISTEMA: 101, 159, 176-7, 189, 257, 336, 384, 390, 557, 639, 652

Socialização: 320

Socialização democrática: 546, 571-2, 605, 627, 655

Sociocultural: 62, 191, 198, 405, 411, 437, 462, 468, 472, 480, 486, 545, 558, 561-2, 569, 577-8, 605, 633, 640, 669, 682

Solidariedade: 111-2, 131, 139, 161, 178, 192, 207, 264, 273, 275, 309, 372, 376, 406, 464, 469, 473, 497, 550, 572, 603

Supervisão cooperada: 608

Surdos: 151-9, 170-5, 218, 428, 621

TOMADA DE CONSCIÊNCIA: 107, 110, 147, 157, 194, 197, 233, 237, 238, 242, 250-1, 265, 276, 291, 295, 299, 369, 372, 409, 454, 479, 489, 490, 501, 519, 572, 663

Trabalho: 33, 111, 151, 180, 186, 189, 190, 293, 353, 366, 373, 375, 398, 403, 410, 495, 520, 534, 565, 585, 604, 610, 631, 648, 661

Trabalho de texto: 370, 554-5, 578

Transferência: 79, 255, 256-60, 264, 268, 279, 284, 295, 300, 303, 311, 313-5, 338, 344, 475, 519, 550, 557, 579, 605, 607-9, 626, 681

Transferência das aprendizagens: 579, 607

Transposição: 25, 31, 44, 279, 296, 360, 469, 510-2, 652

Transposição didática: 25, 360, 469, 510-12

VALORES DEMOCRÁTICOS: 148, 361, 376, 385, 421, 461, 464, 514, 572, 588, 602, 605

Verificação: 239, 250, 304, 308, 311, 313, 363, 365, 369, 373, 409, 475, 485, 512, 518-9, 579, 617, 629

Visibilidade: 232, 336, 338, 372, 467, 478, 519, 596, 598, 669.

Sérgio Niza
escritos sobre
educação

foi composto em caracteres
Hoefler Text e impresso
na Guide, Artes Gráfi-
cas SA, sobre papel
Coral Book de
80 g, em julho
de 2012.

