

A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho de Aprendizagem*

Sérgio Niza

Agradeço à Comissão Organizadora do 9º Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Internacional de Pedagogia Experimental de Língua Francesa ter-me distinguido com o convite para esta conversa inicial em contraponto linguístico com a de Philippe Meirieu.

Bom colóquio para todos os participantes!

Gostaria de começar por pedir aos professores desta assembleia o esforço de se situarem na memória do tempo em que foram alunos e recordarem as formas de relacionamento que puderam estabelecer com os vossos professores. Poderá parecer-vos inusitado este pedido na abertura de uma conversa entre pares acerca da diversidade dos alunos com que trabalhamos e dos modos como diferenciamos o seu e o nosso trabalho para que possamos com equidade alcançar o êxito escolar a que, eles e nós, temos direito.

O meu apelo a essa memória tem a ver com uma afirmação de Blishen no livro que editou em 1969 (*The School That I'd Like – «A Escola que eu Gostaria de Ter»*).

Espero que essa afirmação nos aproxime agora e para o mais difícil. Diz Blishen: «Entre os milhões de palavras que se escrevem anualmente sobre a educação, há um ponto de vista que nunca aparece em parte alguma, é o da criança (ou jovem), o cliente da escola. É difí-

cil encontrar outra esfera de actividade social em que as opiniões do consumidor sejam tão pertinazmente ignoradas».

Mas nas escolas em que vivemos hoje, a situação é diferente? Os alunos são cidadãos que disfrutam do direito à palavra, ao respeito, à participação, à intimidade e à diferença como prevê para eles o Direito Português?

Os alunos nas escolas, de um modo geral estão longe de serem assumidos como cidadãos por parte dos cidadãos professores.

Quer isto dizer que a atenção que possamos prestar, na escola, à diversidade, se prende com a realização dos Direitos Humanos e que a cultura dos valores neles contidos são condição fundadora das relações contratuais de todo o acto pedagógico.

Uma vez dito isto, aproveito para lembrar três compromissos históricos enquadradores das nossas práticas educativas presentes e futuras. São elas: A Lei de Bases do Sistema Educativo, o Acordo de Jomtien e a Declaração de Salamanca.

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 reconhece a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o consequente direito ao sucesso no decurso da sua frequência. O que implica a instituição, os professores e todos os parceiros que possam vir a aliar-se para a construção deste desígnio de igualdade e de justiça.

2. O acordo de Jomtien em 1990, assumido por Portugal, propõe-se garantir uma educação básica para todos numa escola para todos. De-

* (Conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa em 19/11/2000)

envolve-se entre nós através do Programa de uma Educação para Todos (PEPT), nalgumas escolas, através de projectos sujeitos a candidatura.

3. A Declaração de Salamanca assinada por Portugal em 1994, com mais 91 países e 25 organizações internacionais, reconhece que «cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias».

E que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares: trata-se da orientação inclusiva que tem vindo a estender-se pelo mundo fora através de escolas inclusivas.

Esta orientação, porém, é apenas um meio que reconhece que as escolas regulares que sigam esta orientação se hão-de transformar no instrumento social e político «mais capaz para combater as atitudes discriminatórias (o «apartheid» escolar, como alguns dizem) (GRETTON, 1999) criando comunidades abertas e solidárias, *construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.*» [sic] (1994)

Em Novembro de 95 a *Inclusion International*, organização que passou a confederar um largo conjunto de instituições educativas que funcionavam em sistema segregado, com crianças com desvantagens sociais, adverte-nos na sua carta para a inclusão que a «inclusão é uma questão de direitos humanos» acrescentando que «todas as crianças têm igual valor e que a exclusão do sistema escolar regular devida a dificuldades na aprendizagem, implica não reconhecer este valor e constitui uma prática discriminatória. «Porque a educação separada conduz à segregação da vida».

Exaltantes aspirações as do nosso tempo! E quantos estarão dispostos a construir os caminhos de uma escola sem exclusão, para essa sociedade inclusiva?

Nos últimos 40 anos vem-se acelerando o acesso universal dos cidadãos à escolaridade básica. Um êxito notável para a humanidade!

Simultaneamente, a administração, as instituições académicas e os investigadores têm-se

lançado no estudo das relações entre a expansão dessa diversidade de culturas, de classes sociais, de género, de capacidades, de motivações, de expectativas e de representações dos alunos que a escola deve acolher e os resultados escolares obtidos em instituições educativas tão plurais. Diferenças tão importantes obrigam também a escola a reflectir cada dia sobre a sua acção educativa para evitar que essas diferenças se convertam em desigualdade.

É uma gigantesca tarefa a de *revolucionar a alma das escolas* (a instituição) e a nossa cultura profissional, assentes na tradição escolar a que todos fomos sujeitos, pautada por «ensinar a muitos como se fossem um» (1996). «É o romper com a pedagogia magistral», no dizer de Perrenoud, «a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo». (1996)

Nesta perturbadora mudança poderemos, no entanto, ter em conta alguma informação científica que ajude a clarificar as opções que fizermos:

1. Não existe uma relação determinista entre a cultura, a classe social e os resultados escolares obtidos. As relações são mais amplas e interactivas como o formulou Marjoribanks em 1994.

2. As diferenças dos resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionadas com as características dos processos educativos, que podem ser modificados pela equipa de professores (Rutter, 1979).

3. No clássico estudo de Mortimore (1988), que constitui um avanço na investigação sobre o papel das variáveis educativas na explicação das diferenças entre escolas, podemos verificar que uma escola que é capaz de promover o progresso educativo de um grupo de alunos – tendo em conta o sexo, a classe social e a procedência étnica – também o promove nos outros alunos. Isto é, a eficiência ou ineficiência de uma escola afecta a todos os alunos que frequentam a mesma escola.

Esta e muita outra informação, encarada embora com reflexão crítica, levou Mel Ainscow a afirmar no congresso de Birmingham em

1995 que «temos assistido a uma mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos, *das características das crianças e respectivas famílias*, para o processo de escolarização».

É ainda importante verificar como, simultaneamente, mas com alcance eventualmente superior, se vem modificando a fixação dos professores sobre as deficiências de alguns alunos (apenas 2% do universo dos que frequentam a escola). O que significa uma recentração no currículo como referência fundamental da acção educativa para todos os alunos. É a aceleração da passagem do *modelo médico-pedagógico* para o *modelo educativo* que acontece em meados do século. Esta nova postura, finalmente conquistada, acrescenta novos poderes e outras fragilidades à docência. O seu êxito depende da cultura profissional e cívica dos professores e da forma como constróem, ou se sujeitam à cultura e à organização das escolas onde ainda trabalham.

É, justamente, no âmago da cultura da escola e da profissão que reside a máxima fragilidade deste projecto de mudança: deste desígnio de re-humanização da escola.

Schein (1987) define a cultura de uma organização como o nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhadas pelos membros da organização, actuando a nível inconsciente na definição que a organização (neste caso a escola e os professores) faz de si própria. Ela manifesta-se através de normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem actuar. Essa cultura da organização desempenha habitualmente uma função de conservação da forma de resolver problemas herdada do passado. É por isso que, correntemente, os «projectos inovadores» voltam a ser imediatamente reabsorvidos pelas estruturas de pensamento tradicional da profissão.

As rotinas que a escola desenvolveu ao longo dos últimos séculos para resolver problemas, não respondem às novas tarefas de que vimos falando. A velha cultura escolar constitui uma sólida força que só responderá

às novas necessidades da vida e do mundo com a participação activa e empenhada dos próprios professores nessa ruptura.

É importante ter consciência, mesmo que «ferida», do poder consolidado da cultura tradicional que sustenta essa escola *da indiferença à diferença*, para repetir Perrenoud (1996). E com ele concordarmos que «a ínfima e última diferença que resistirá, implica a pessoa e a cultura, o projecto e a identidade do professor».

Tal indiferença à diversidade alicerça-se quanto a ele, entre outras coisas, no mito dos grupos homogéneos, aspiração reforçada pela constituição das classes escolares do passado e que mecanicamente proliferam hoje alimentando essa ilusão que só aprofunda a ineficácia do sistema e que adensa a nossa frustração profissional.

É altura de recordar convosco as estratégias que os sistemas educativos têm vindo a utilizar para responderem às diferenças dos alunos que têm de acolher.

Cronbach (1967), retomado por vários outros até à actualidade, categoriza em cinco métodos, as cinco formas de organização das respostas educativas: o método selectivo, o método temporal, o método da neutralização, o método da adaptação de objectivos e o método da adaptação do ensino.

O método selectivo assenta em objectivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. A permanência dos alunos na escola dependerá das suas aptidões para acompanharem os currículos.

Conhecemos bem este método! É o da exclusão sucessiva.

O método temporal pressupõe igualmente que devem existir conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Valoriza o ritmo de aprendizagem e o tempo de individualização.

Era o que pretendiam com o Apoio Pedagógico Acrescido (APA). E que acaba de ser

instituído no Secundário em França com as aulas («de soutien») de apoio.

O método da neutralização parte do princípio de que alguns alunos têm dificuldades na escola provocadas fundamentalmente por factores de origem social ou cultural. Por isso deverão ser compensados. Daqui decorre um vasto leque de estratégias e de programas compensatórios que vimos usando para discriminação positiva desde os anos 60. Sem grande sucesso e com muita incongruência, diga-se de passagem.

O método da adaptação de objectivos decorre da convicção de que a diversidade de alunos que frequentam uma escola não pode realizar as mesmas aprendizagens. Organizam-se então currículos diversos para diferentes grupos. Com a extensão do pensamento único neo-liberal este método tem ganho força entre nós desde a equipa Roberto Carneiro e agravou-se nos governos socialistas a partir da instituição dos currículos alternativos em 1996. O método de adaptação de objectivos insinua-se no sistema das mais variadas formas. Os resultados sociais são por vezes mais insidiosos do que os do método selectivo. Veja-se, por exemplo, o que acontece nos Estados Unidos da América, com a diversificação dos currículos, apoiada pelos serviços de psicologia, à entrada dos níveis de escolaridade.

O método de adaptação do ensino, considera que um único método de ensino/aprendizagem não pode satisfazer as necessidades de todos os alunos. Um ensino adequado exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos. A sua variante mais conhecida é a do **ensino adaptativo** que vê as diferenças individuais como um facto conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objectivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos.

Esta última resposta adaptativa do sistema educativo que procura, através da diferencia-

ção pedagógica, responder à diversidade dos alunos e das suas características, é um processo em construção nos últimos 20 anos.

Trata-se de um caminho que retoma outros percursos históricos interrompidos pelas ditaduras e pela depreciação da democracia como valor. Alguns profissionais atravessaram o século em defesa de um objectivo de cidadania democrática: assegurar nas escolas públicas uma educação escolar de qualidade que, como herança cultural a reconstruir, faça avançar a profissão docente para a *organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos* de forma a garantir-lhes o máximo sucesso, no interior desse contrato social que é a educação escolar.

E como se vem afirmando esse trabalho de diferenciação para sucesso dos alunos e dos seus professores?

Perrenoud, (1996) um dos mais esforçados iluminadores desta problemática, gosta de lembrar os primeiros esforços de Legrand (1976) e de Meirieu (1986) a que acrescentarei Peretti (1987).

Para Meirieu (1993) « a pedagogia diferenciada foi, de facto, em primeiro lugar uma espécie de grelha de leitura do fracasso escolar para aqueles que recusavam um discurso fatalista e uma teoria sumária dos dons. A pedagogia diferenciada representava um meio para compreender os diferentes resultados dos alunos atribuindo-os, pelo menos parcialmente, a factores propriamente pedagógicos».

É justamente nessa busca de novos métodos de acção para desenvolver a compreensão e acrescentar outros meios e mais inteligência à profissão, que devemos relembrar um livro da Ed. Almedina de 1986: *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Trata-se de um conjunto de intervenções de 1978 sobre o clássico projecto Rapsodie, de Genève.

Um texto desse livro assinado pelo grupo Rapsodie, «*Prevenir as Desigualdades Escolares através de uma Pedagogia Diferenciada*» é ainda hoje um contributo de referência incontornável. Nele se diz que «a pedagogia diferenciada tal como é concebida no quadro de Rapsodie

supõe que a diferenciação da acção pedagógica venha a ser a regra, que seja contínua e integrada, e torne por conseguinte inútil – excepto em casos muito difíceis – uma intervenção correctiva externa». E continua: «A diferenciação deve permitir a todos uma formação de base equivalente. Ela não é compatível com a sujeição dos alunos a fileiras[alternativas] ou a tratamentos pedagógicos mais ou menos selectivos» [sic.]

Lembremos, entretanto, como mesmo Meirieu conseguiu cair na armadilha dos grupos homogéneos quando, tendo rejeitado os grupos de nível na organização das turmas, veio a propor, inadvertidamente, como o reconhece agora, os «*groups de besoin*» (grupos por necessidades) como se as estruturas organizativas não veiculassem valores. Agiu como se o pensamento dos professores não assentasse em antigos suportes, os da homogeneidade. Há erros poderosamente instrutivos!

Mas passemos a referenciais pedagógicos mais directos e pragmáticos.

Diz-nos Simson, em 1989, num documento publicado pelo Gabinete Escocês para a educação que:

«Diferenciação é a identificação e a resposta, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar *as mesmas coisas* ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma».

Veja-se como o documento centra o trabalho das «mesmas coisas», a mesma matéria, (como se diz na gíria docente) no estudo dos alunos, a ritmo diferenciado e de variadas formas. Não acentua, portanto, o papel instrutivo do docente, mas sim a sua função de organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar.

Não será demais completar esta orientação com a advertência de Bouysse (1994): «A diferenciação dos percursos de aprendizagem não pressupõe que cada aluno os faça sempre de maneira individualizada, antes pelo contrário... é útil alternarem os momentos em colec-

tivo (veja-se que se não diz em simultâneo) com os momentos de trabalho individual, de trabalho de grupo ou de apoio directo do professor».

O trânsito de uma concepção de ensino uniforme e massificado, usando sistematicamente o modo simultâneo de instrução (o famoso método expositivo) e de aplicação das aprendizagens *ouvidas*, para uma concepção da gestão da heterogeneidade, afigura-se, e com razão, como o «ponto de ruptura» da profissão e da escola.

A diferenciação alarga-se então ao trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo *a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem*. E passa a integrar novas formas de tutoria entre alunos, a adoptar a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas, com dispositivos vários de trabalho de grupo. Passa-se ainda a dar especial relevo ao valor cognitivo da controversia conceptual e do potencial acrescido da regulação da aprendizagem do próprio e dos outros, através da linguagem. Redescobre-se o valor do diálogo educativo através do ensino interactivo ao longo da escolaridade.

Assiste-se, finalmente, à descoberta do aluno como parceiro intelectual, na aprendizagem, como no ensino, dando à turma 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. Essa descoberta da dignidade intelectual e moral dos outros, os alunos, inverte o sentido do acto pedagógico e da forma de gerir o currículo escolar. Mais do que uma mudança, perfila uma revolução na cultura profissional dos docentes, na gestão do currículo e na organização da escola.

É por isso que se isolarmos a diferenciação pedagógica do modelo educativo que a determina, ou se transformarmos tais estratégias de diferenciação numa pedagogia, *a pedagogia diferenciada*, na concepção de alguns pedagogos franceses, poderemos vir a iludir uma vez mais a mudança desejada: trata-se sobretudo

de responder de maneira integrada à diversidade dos alunos que têm direito a uma educação escolar bem sucedida.

E não serão os esforços dispersos e as concepções atomistas da prática educativa que ajudarão a construir esses novos percursos culturais e sociais de uma escola plural e intercultural que retribua, com o prazer da autenticidade, o trabalho que se partilha numa educação cooperada.

É altura de continuarmos a construção de um *novo discurso pedagógico* que permita a concepção de novos instrumentos de acção através de modelos, «*modestos modelos para a acção*» como nos propõe Meirieu (1993).

Para alguns de nós é o percurso fundado em Vygotsky que nos convoca, por oposição à tradição académica, a partirmos do conhecimento instrumental do nosso trabalho nas escolas para o conhecimento teórico indispensável, fundido agora numa práxis social. Será, assim, o trabalho de educação, apoiado numa postura crítica e evolutiva a fazer avançar a investigação sobre a construção das aprendizagens e do desenvolvimento humano.

É a partir dessa mesma matriz vygostkiana que eu participo, no Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na construção desses *modestos modelos*, e de forma mais determinada a partir da publicação que fiz de textos de Vygotsky na Editorial Estampa em 1977. O modelo de cooperação educativa do MEM procura assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam e que atravessam os ciclos temporais de diversificação da acção educativa geridos a partir do Concelho de Cooperação Educativa e revertendo sistematicamente a ele, enquanto motor do processo auto-regulado de aprendizagens cooperadas. (*Ver figura 1*).

Neste sistema de diferenciação pedagógica do MEM, a gestão do currículo processa-se, portanto, em cooperação, ou seja, pela forma

mais directa de participação dos alunos na negociação das actividades e na respectiva distribuição e controlo.

Os tempos fortes das práticas diferenciadas são, no entanto o de trabalho nos projectos decorrentes dos programas curriculares, escolhidos pelos alunos, realizados em pares ou por pequenos grupos, e completados pelo tempo da correspondente comunicação à turma. Neste tempo complementar de comunicação dos projectos de estudo, de pesquisa ou de intervenção, os alunos que apresentam o trabalho procuram, também, avaliar os efeitos das suas comunicações através de questionários por eles preparados. Em função da informação obtida os mesmos alunos deverão, posteriormente, proceder à clarificação ou facilitação da aprendizagem dos companheiros que revelaram, nas respostas aos questionários, não ter compreendido a informação apresentada.

O outro tempo forte de diferenciação do ensino e dos modos de aprendizagem é o de *estudo autónomo na sala de aula* que corresponde a cerca de um terço do tempo global de trabalho semanal, no 1º Ciclo ou de trabalho mensal, no ensino por disciplinas, a partir do 2º Ciclo.

No tempo de estudo autónomo, os alunos guiam-se por um *plano individual de trabalho* onde consta a previsão das actividades de estudo, de treino ou de produção de textos, por exemplo, escolhidos por cada aluno, tendo em vista as suas necessidades e as orientações inscritas pelo professor na ficha do plano anterior. Enquanto decorre esta actividade de estudo e treino planeados, o professor individualiza o seu trabalho de ensino para os alunos com necessidade de apoio específico. Assim, as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interactivo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos. É o momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DAS APRENDIZAGENS



Figura 1

Importa, porém, acentuar como todo o sistema, e não apenas os tempos que acabo de destacar, desenvolve respostas tendo atenção à diversidade dos alunos de uma mesma turma. O processo de adequação de ensino-aprendizagem referido, será, entretanto, potenciado pela cooperação e comunicação sistémicas que sustentam a gestão curricular e o desenvolvimento educativo.

Porque considero esgotadas as crenças técnicas e as soluções lúdicas do mercado pedagógico para que a pedagogia avance, venho desde há muito propondo a construção de modelos pedagógicos prático-teóricos que congreguem professores em equipas autónomas ou em parcerias com investigadores para que, num diálogo plural entre modelos, possa vir a frutificar um *novo discurso pedagógico* a que muitos aspiramos .

Mas concordarão comigo, que esse esforço plural, que urge, não poderá fazer-nos esquecer, que todo o projecto educativo, todo o «modesto modelo» que um educador profissional construa e partilhe é sempre um *projecto político* para a cidade e para os cidadãos.

Trata-se de uma busca incansável de cooperação democrática para tornar cada vez mais congruente a adequação dos meios pedagógicos aos fins educativos que contratualmente nos vinculam e que nos propomos incorporar com «ostinato rigore».

Referências Bibliográficas

AINSCOW, M. (1995), «Educação para todos: Torná-la uma realidade», in AINSCOW, M. e La (1997), *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa: IIE.

BLISHEN, E. (ed) (1996), *The School that I'd like*, Harmondsworth: Penguin Books.

BARROSO, J. (1995), *Os liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e JNICT., I Vol.

CRETTON, C. (ed.) (1999), «Dossier l'Apartheid dans l'école», *Educateur*, 5/99.

CRONBACH, L. J. (1967), «How can instruction be adapted to individual differences?», in GAGNÉ, R. M. (ed.), *Learning and individual differences*, Columbus, Ohio; Merrill.

«Inclusion International» (1995), *En Marche*, n° 2, Nov. 95.

LEGRAND, L. (1976), *La différenciation pédagogique*, Paris: Éd. Du Scarabée.

MORTIMORE, P. e all (1988), *School Matters: The Junior Years*, Wells: Open Books.

MEIRIEU, Ph. (dir.) (1986), *Différencier la Pédagogie: Pourquoi? Comment?*, Lyon: CRDP.

MEIRIEU, Ph. (1993), *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris: ESF éd.

MARJORIBANKS, K. (1994). *Families, Schools and Children's Learning : a study of children's learning*

environment, *International Journal of Educational Research* 21, 439-555.

PERETTI, A. (1987), «Organisation différenciée de l'enseignement et attribution de rôles multiples et complémentaires», *Enjeux*, Nov 1987.

PERRONOU, Ph. (1996), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris: ESF, Ed. (2° ed).

RUTTER, M. e all (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Mass : Harvard University Press.

SCHEIN, E. (1987), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jorsey Bass.

SIMSON, J. (1989), *Differentiation: making it work-ideas for staff development*, Stafford: NASEN.

UNESCO/Ministério da Educação (1991), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Quadro de Acção para responder às necessidades de educação básica*, Lisboa: Editorial do ME.

UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Paris: UNESCO.

VYGOSTKY, L. e all (1997), *Psicologia e Pedagogia*, Lisboa: Editorial Estampa, Vol. 2.