



Escola Moderna

N.º 3 • 6.ª série • 2015



Índice

7	
Editorial	<i>Sérgio Niza</i>
10	
Comunidades de Aprendizagem	<i>Filomena Serralha</i>
13	
A prática educativa na creche e o modelo pedagógico do MEM	<i>Maria Assunção Folque, Marta Bettencourt e Mónica Ricardo</i>
35	
Assim aprendemos juntos	<i>Alexandra Cruz, Conceição Ventura, Margarida Rocha, Noémia Peres e Teresa Sousa</i>
53	
A importância das interações na construção das aprendizagens	<i>Adelaide Vala e Manuela Guedes</i>
64	
Entrecruzando a literacia com a educação estética e dos afetos	<i>Maria da Conceição Fernandes</i>
75	
O modelo pedagógico do MEM na Educação Pré-Escolar <i>Memorando</i>	<i>Rute Osório</i>
86	
A correspondência escolar como impulsionadora de atividades e de projetos em duas salas de jardim de infância	<i>Íris Neves e Sofia Silva</i>
93	
Iniciação à produção escrita e à leitura – percurso de uma turma de 1.º ano	<i>Marta Louseiro</i>
106	
Aprendizagens em diálogo	<i>Dora Agostinho, Helena Menor, Marta Comparada, Pascal Paulus</i>



- 115
Falar e escrever:
uma orientação sociocultural *Ivone Niza*
- 127
Escrever com os alunos
ou pôr os alunos a escrever *Maria de Jesus R. Pinto G. Fernandes*
- 138
O modelo pedagógico do MEM
no Ensino por Disciplinas
Memorando *Marina Cunha*
- 156
A universidade e a urgente
desolcultação da pedagogia *Sérgio Niza*
- 158
Contributos para uma leitura possível *Estela Vieira Rodrigues*



Editorial

Sérgio Niza

50 anos de trabalho em comum na pedagogia

As pessoas da pedagogia da minha geração viveram o drama de lhes ter sido negada a memória dos muitos percursos e conceções exaltantes, embora incumpridas, desde o fim do século XIX, aos frutuozos anos vinte, ou aos tempos de rutura transitória da década de sessenta, do século XX.

Os que quiseram aventurar-se na pedagogia, reconstruindo-a como profissão, conquistando passo a passo a herança recusada pela longa ditadura de Salazar, tiveram de reconstituir, em risco, todos os espaços utópicos e os seus autores, para que pudessem dar continuidade reflexiva e impulsionadora a essas histórias passadas da educação escolar.

Primeiro, foi a aventura de descobrir, no meio de tantos obstáculos, alguns percursos apaixonantes da Escola Ativa enquanto programa de uma escola pública, para a Suíça, encomendado a Ferrière (1919) logo após a primeira Guerra Mundial, como forma de expansão de algumas ideias sedutoras, de matriz alemã, as Escolas do Trabalho, recriadas entre nós por Adolfo Lima, Faria de Vasconcelos e António Sérgio.

As designações de Escola Ativa ou de Pedagogia Ativa, que fizeram moda, pretendiam salvarguardar alguns dos princípios fundadores que desde a transição do século emergiam a partir das Escolas Novas instaladas em espaços rurais, em regime de internato, para educar os filhos da burguesia que, entretanto, ascendera ao poder.

Os líderes destas promissoras escolas, criadas na Europa e nas Américas, associavam-se então numa Liga de Educação Nova, através da qual intercambiavam experiências e promoviam frutuozas aproximações.

Freinet, que integrava o Grupo Francês de Educação Nova, depois de um longo conflito e após a segunda Guerra Mundial, entrou em clara rutura

com esse grupo e passou a designar o conjunto de professores primários com os quais trabalhava, por Movimento da Escola Moderna. Pretendia distinguir o seu trabalho nas escolas públicas, do trabalho de educação nova que considerava estagnado e incapaz de servir as escolas populares.

Só nos anos 60, alguns de nós pudemos retomar em Portugal, em condições de resistência, os caminhos ensaiados ou apenas enunciados por esses pioneiros.

Foi o caso da equipa liderada por Maria Amália Borges, em Lisboa, numa pequena escola, em sua casa. Na impossibilidade de prosseguir esse projeto de ensino privado por falta de autorização oficial, passou a dirigir a escola que veio a chamar-se Centro Infantil Helen Keller, onde se propôs fundar uma educação pelo trabalho, utilizando as técnicas Freinet.

Foi ainda o trabalho do Jardim Infantil Pestalozzi liderado por Lucinda Atalaia que, em rutura com as práticas dos jardins-escola João de Deus, em que se formara, inicia uma orientação montessoriana, para mais tarde adotar uma prática mais eclética, cruzando-a com algumas técnicas Freinet.

Eu próprio, em 1963, na escola primária masculina do Rossio, em Évora, constituí, com os meus alunos de 2.ª classe, um Município Escolar inspirado no livro *Educação Cívica*, de António Sérgio, publicado em 1915.

A partir do ano letivo de 1964/65 vim trabalhar com Rui Grácio para o Centro de Investigação Pedagógica (CIP) da Fundação Calouste Gulbenkian.

Quer nas atividades do Centro, quer nos cursos de aperfeiçoamento profissional no Sindicato Nacional de Professores (leia-se de professores do ensino particular) encontrei e fui-me aproximando das duas equipas de professoras anteriormente re-

feridas. Algumas destas vieram a integrar, em fevereiro de 1965, o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica que coordenei no Sindicato, dando continuidade ao trabalho dos cursos de aperfeiçoamento aí desenvolvidos por Rui Grácio.

Em outubro de 1965, tornei-me professor do Centro Infantil Helen Keller, cruzando na minha prática educativa, duas orientações, ao tempo, conflitantes: a adoção das Técnicas Freinet e o uso de estratégias de aprendizagem integradas numa pedagogia institucional de cariz autogestivo, então em ensaio no CIP. Rui Grácio designava tal pedagogia como semidiretiva e ele próprio a implementava no Liceu Francês, tal como João Bénard da Costa o fazia no Colégio Moderno.

Lembro que *Autogestão e Não-diretividade* foram as jóias da coroa que conduziram a maio de 68, em que participei.

O trabalho pedagógico e formativo multiplicou-se e acelerou, até que, em maio de 66, com Rosalina Gomes de Almeida, então diretora pedagógica do Centro Infantil Helen Keller, no Congresso do Movimento da Escola Moderna Francesa, em Perpignan, assumimos o compromisso de manter, como membros observadores, uma ligação à Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM).

Foi lento o processo de clarificação institucional deste compromisso, pela nossa identificação com o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica do Sindicato, e pelas motivações conflitantes no seio do grupo de professores(as) originários, então, de vários colégios e de escolas de “educação especial” ou “de educação integrada”.

Novos colégios se constituíram, entretanto, interessados pelas Técnicas Freinet, tais como os Externatos da Torre, com Ana Maria Vieira de Almeida, e Fernão Mendes Pinto, com Maria José Rau, que trazem consigo novos docentes.

Em dezembro de 66, parti para Paris como bolsheiro da Fundação Gulbenkian, para o Institut Pédagogique National. Só regresssei a Lisboa, ao Centro de Observação Médico-Pedagógica, em 1970.

A partir do trabalho no Centro, especialmente na sua secção de Educação Terapêutica em A-da-Beja (1973), pude dar o meu contributo, com a equipa que me acolheu e com a que entretanto se constituiu, para nos concentrarmos no ensaio e consolidação de práticas educativas e de formação cooperada. Procedemos, então, à passagem das

tentativas frustradas de integração das crianças excluídas das escolas, para práticas educativas de plena inclusão escolar. Emergia, assim, a sintaxe da ação pedagógica que nos distingue, hoje, como um sistema de diferenciação pedagógica para a re-humanização das escolas.

Com docentes de outras equipas retomáramos o compromisso de erguer um movimento de auto-formação cooperada para os profissionais de educação em Portugal, o Movimento da Escola Moderna (MEM).

Em Abril de 74 estávamos sedentos de liberdade e preparados para partilhar com as escolas públicas a experiência que pudéramos acumular.

Multiplicaram-se os esforços, redobrou o entusiasmo e adensaram-se as tensões próprias do poder e do saber, com todos a crescermos para a política, na república, em busca de uma democracia que queríamos fazer nascer em lugares improváveis, as escolas.

Até à formalização jurídica da identidade que cunhámos (1976) foram dez largos anos de testeamento e de confirmação, sem tempo para um distanciamento mais crítico, provavelmente necessário.

Nos dez anos seguintes, até 1986, cada vez mais envolvidos em tão apaixonante trabalho, percorreámos por todo o território, as escolas dispersas, e redobrámos a intervenção nos organismos do Ministério da Educação e em várias das suas orientações políticas que, lamentavelmente, se foram deteriorando pelas rotinas burocráticas da administração das escolas.

Mas pudemos, apesar disso, avançar para o trabalho com os outros ciclos de ensino, até à formação inicial de professores, com um mesmo modelo de pedagogia que fomos construindo no âmbito da nossa autoformação cooperada.

Em 1986, Portugal adotou, finalmente, uma Lei de Bases da Educação, sem novidades estimulantes, para “normalizar” com largo consenso político o sistema escolar, em nome da “ordem republicana”.

Vencidas as maiores disputas políticas com um constante recurso ao reforço da clarificação comunicativa, não adiando o imperativo das emoções e optando sempre pelo diálogo, não logo, mas já no tempo seguinte, aprendemos a construir nessa comunicação constante, a comunidade de comunidades que somos.

A conflitualidade aberta em 1975 com a FIMEM, a propósito do carácter revolucionário, pró-

prio do tempo, da nossa Carta Pedagógica, que assumia uma perspectiva sociocentrada da ação pedagógica por confronto com a Carta de Paulo Freire (1968), marcadamente pedocêntrica (Escola Nova), arrastou-se longamente, apesar da nossa redobrada contribuição para os programas de encontros internacionais que, em conjunto, fomos promovendo. Nos anos 90 chegou o tempo de nos separarmos.

Desde há algum tempo, os escritos de Vigotski e de Leontiev circulavam com desenvoltura nos nossos debates. Os textos em dois volumes *Psicologia e Pedagogia*, editados já em 1977, na Editorial Estampa, em coleção por mim dirigida, constituíram um convite a familiarizarmo-nos com os autores dessa proposta de estudo do desenvolvimento humano e da educação.

Abre-se um tempo decisivo de aprofundamento crítico, não só da gramática da escola a que chamamos tradicional, mas também a da Escola Nova e da Escola Ativa, propostas que não satisfiziam quem se vinha colocando cada vez mais no

cruzamento dos estudos socioculturais, com a psicologia cultural de Bruner e a perspectiva socio-crítica na pedagogia.

Hoje, os nossos estudos, a nossa investigação universitária e os avanços que vamos fazendo na teorização das nossas práticas, reforçando-se em autoformação cooperada, dão uma nova face ao trabalho que realizamos e um novo alento à nossa aventura coletiva.

A oligarquia liberal que nos governa, com expressão evidente nas políticas neoconservadoras de educação, reevoca em nós o tempo dos medos passados.

Os que, como nós, aprenderam pela autonomia crítica, a construir a mais política das profissões intelectuais com a exigência epistémica e ética que nela temos, saberemos vencer, como no passado, tão desafiantes limitações.

Mas o que importa pôr em relevo, sem hesitar, é a nossa determinação e o prazer que nos proporcionou o caminho que escolhemos para podermos chegar onde chegámos, em meio século, apenas.