

**Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos
Professores do 1º C.E.B.
Contributos para uma reflexão
sobre a aprendizagem como prática social**

Dissertação de Mestrado em Educação
(Supervisão e Orientação Pedagógica)

Margarida Maria Sales Henriques Belchior
(Licenciada em Ciências da Educação)

Orientador:
Prof. Doutor João Filipe Matos

Dezembro 2004

Universidade de Lisboa
Faculdade de Ciências – Departamento de Educação

**Desenvolvimento Profissional e Aprendizagem dos
Professores do 1º C.E.B.**

Contributos para uma reflexão
sobre a aprendizagem como prática social

Margarida Maria Sales Henriques Belchior
(Licenciada em Ciências da Educação)

Orientador:
Prof. Doutor João Filipe Matos

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de
Mestrado em Educação
(Supervisão e Orientação Pedagógica)

Dezembro 2004

RESUMO

Com este estudo pretendi aprofundar e compreender o Desenvolvimento Profissional dos Professores do 1ºC.E.B. relacionando-o com a aprendizagem como prática social. Isto é, procurei perceber, a partir de uma perspectiva descritiva, etnográfica, autobiográfica e interactiva (relacionada com o interaccionismo simbólico) os processos de participação social, em contexto associativo e de formação, que contribuem para que os professores se tornem profissionais reflexivos, conscientes do seu papel social e das respectivas limitações, mas também intervenientes e participativos nas realidades sociais em que vivem.

Parto de uma contextualização dos desafios que, presentemente e do meu ponto de vista, se tornam mais pertinentes para o mundo da educação, a partir de uma perspectiva crítica, quer pelas suas dimensões positivas, quer negativas, os «ideais neo-liberais», o «desenvolvimento tecnológico» e a «educação multicultural», seguidos da explicitação das actuais finalidades da Educação Básica e do papel do(a) professor(a).

O quadro conceptual que orientou esta pesquisa subdivide-se em três áreas temáticas de acordo com as questões e finalidades da mesma: (a) a teoria social da aprendizagem, ou seja, aprendizagem como prática social, (b) o desenvolvimento profissional e a formação de adultos (a Educação de Adultos, a Educação Nova e a dimensão utópica da Educação Permanente, as Histórias de Vida e a Investigação / Formação, o Desenvolvimento Profissional e da Formação ao Longo da Vida) e (c) professoras primárias ou professoras do 1ºC.E.B. (as características mais significativas destes grupo profissional).

Neste estudo analiso o meu próprio percurso profissional (dimensão individual e autobiográfica), por referência ao Movimento da Escola Moderna portuguesa, e minha prática enquanto formadora numa Oficina formação realizada no contexto desta associação, com a finalidade de iniciar outras colegas ao modelo pedagógico preconizado por esta associação (dimensão social). Esta análise é realizada de forma contextualizada, pelo que descrevo o M.E.M. (as influências, o modelo pedagógico e o modelo de formação).

Termino esta pesquisa atrevendo-me a fazer algumas afirmações, de carácter conclusivo, sobre os elementos mais significativos das diferentes dimensões em presença, sobre as limitações desta pesquisa, o desenvolvimento de estudos futuros e as recomendações para a formação de professores, quer inicial quer contínua.

Palavras-Chave: Desenvolvimento Profissional, Professores do 1ºC.E.B., Aprendizagem como prática social, Formação Contínua, Formação ao Longo da Vida, Movimento da Escola Moderna portuguesa, inovação pedagógica, Comunidades de Prática.

ABSTRACT

With this study I intended to deepen and to understand the professional development of elementary school teachers in relation with a perspective of learning as social practice. I tried to perceive, from a descriptive, ethnographic, autobiographical and interactive perspective (related with symbolic interactionism) the processes of social participation, in associative and learning contexts. The starting point was to understand the features of social spaces that can contribute to help teachers become more reflective professionals, conscious of their social role and of their professional limitations, but also more intervenient and participative in the social communities where they live.

I begin this report with three issues to contextualize the challenges that actually, in my view, are more pertinent in the educational world. I briefly describe, from a critical point of view, the positive and negative dimensions of the "neoliberal issues", the "technological development" and the "multicultural education", followed by the goals of Basic Education and the teachers' social role.

The conceptual framework that guided this research is divided in three thematic areas according to the main goals and the research questions: (a) social theory of learning, assuming learning as a social practice, (b) professional development and adults' learning (adults education, the New Education and the utopian dimension of Permanent Education, Life stories and research / learning, professional development and life long learning) and (c) female elementary school teachers or teachers of the 1^oC.E.B. (first grade teachers) – the most significant features of this professional group.

In this study I analyse my own professional trajectory (individual and autobiographical dimension of the study), having as reference the Portuguese Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) and my practice as a teacher trainer in a workshop carried out in an associative context. The workshop had the purpose to initiate other colleagues to the pedagogical model built by the Association (social dimension of the study). This analysis is carried out from a situated perspective in which I describe the M.E.M. (influences, pedagogical model and teacher learning model).

I finish this report making some conclusive statements about the most meaningful aspects of the different dimensions that are present in the research, on its limitations, about further studies and recommendations for teachers' initial education as well as for teachers professional development.

Key words: Professional development, 1^oC.E.B. teachers (first grade teachers), learning as social practice, life long learning, pedagogical innovation, Movimento da Escola Moderna, Communities of Practice.

«O conhecimento – diria ele [Paulo Freire] – não é algo que possa ser encapsulado, congelado no tempo, propriedade de uns e não de outros, que se recuse ou se aceite sem crítica. O conhecimento é concriado pelos homens e mulheres de todo o mundo. O conhecimento é poder e o conhecimento pode libertar. Isto porque conhecemos não só com as nossas mentes – a estrutura neurológica dos nossos cérebros orgânicos – mas com os nossos corpos, os nossos sentidos, a nossa alma, com a história daqueles que vieram antes de nós e com uma visão do que imaginamos ser o futuro.»

In O'Cadiz, P. (2002). Agradecimentos. In Torres, C.A., O'Cadiz, M.P., Wong, P., *Educação e Democracia. Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

Um poema de Edith Sodergrann que M^a de Lourdes Pintasilgo gostava de citar:
(PÚBLICO, 2004/07/12, Adelino Gomes)

«O capricho de um segundo
roubou-me o meu futuro
provisoriamente inteiro.
Hei-de reconstruí-lo ainda mais belo
como o imaginava desde o princípio
(...)»

Agradecimentos

Ao Ministério da Educação por me ter concedido a «Equiparação a Bolseira» no ano de 1998/99 em que realizei o trabalho de campo que serviu de base a este estudo;

À D.G.I.D.C. – M.E., que nos acolheu depois da extinção da uARTE (Novembro de 2003) e me proporcionou parte da disponibilidade necessária para retomar a escrita deste relatório;

Ao Prof. Doutor João Filipe Matos, o meu orientador, que me tem acompanhado desde os tempos do Projecto MINERVA, pela Amizade, pelos desafios lançados para o prosseguimento do meu percurso académico, pelas oportunidades que me tem proporcionado, pelos incentivos e pela confiança;

Ao Grupo dos «Situados(as)», à Madalena, ao João Filipe, à Elsa, à Rita, à Teresa, à Paula, à M^a de Jesus, à Cláudia, à Susana, à Nélia, à Carolina, à Lena, à Xana, onde efectuei uma primeiríssima apresentação deste trabalho e com quem fui aprofundando e reflectindo sobre a aprendizagem como uma prática social;

À E.S.E. de Setúbal, às colegas da Prática Pedagógica, à Carla, à Ana Cristina, à Zizá, à Ani, à Luísa Carvalho, à Mimi, ao Zé Duarte, ao Mário Baía, ao João Torres, ao Fernando Almeida, à São Brito, à Joana, à Ana Luísa, à Luísa Solla, à Luísa Gago da Silva, à Ana Pessoa, à Margarida Graça, e a todos os outros colegas e funcionários com quem partilhei estes anos da minha vida profissional;

Aos ex-alunos, e agora colegas, que comigo têm vindo a dar corpo aos «Primeiros Passos» (página de apoio à inserção profissional), à Madalena, à Eunice, à Célia, à Isa, à Rita, à Ana Agostinho, à Vanda, à Rosa, à Ana Cristina, à Eloísa, e a todos os outros, pela gratificante construção e colaboração conjunta, que mostram como vale a pena aventurarmo-nos por caminhos que agora começam a ser percorridos; e aos colegas mais experientes que também têm estado envolvidos neste projecto, especialmente à Carla, amiga e ouvinte incansável destes percursos construídos em conjunto;

Ao M.E.M., ao colega que comigo partilhou a formação; à Inácia, amiga e parceira de trabalho na Escola N^o 49; ao Sérgio pelo apoio, pela sua reflexão e pela sua

persistência; ao Zé Júlio, à Clara, à Júlia Soares, à Isabel, ao Joaquim, à Ivone, ao Chico, ao Pascal, à Clarisse, à Guida, à Julieta, à M^a Júlia, à Céu, à Irene, à Carmen, ao Pires, à Milú, à Lurdes Caldas (que me viu crescer, mas que já partiu, professora na primeira sala de aula do Movimento que visitei) pela Amizade e por tudo quanto aprendi com cada um, nas suas salas, com os seus Relatos de Práticas, com as suas observações e comentários; e a todos e todas os(as) outros(as) colegas do Movimento que me ensinaram a ser professora e que me têm ajudado a aprofundar o meu projecto profissional;

Às colegas que participaram nesta Oficina de Iniciação ao modelo do M.E.M., pelos seus contributos e reflexões, sem eles este trabalho ficaria certamente diminuído;

A todos e a todas, colegas, alunos e A.A.E., com quem me fui cruzando no meu percurso profissional;

Ao João, à Lena e à Xana, pelo apoio, pelos incentivos e pelo entusiasmo que demonstraram por este trabalho, contribuindo decisivamente para a sua finalização, no ano difícil que atravessámos juntos e que soubemos transformar no que há de melhor, a Amizade; e ainda, por em conjunto, com a Xaninha, a João, o Rui e o Zé Vítor termos conseguido não baixar os braços, começando a delinear e a trabalhar na forma de dar continuidade e fazer evoluir o trabalho desenvolvido na uARTE;

A todos os meus amigos e amigas, especialmente à Ilda (a «segunda mãe» das minhas filhas, como ela gostava de dizer), que sempre me apoiaram e acompanharam ao longo deste caminho;

Às minhas companheiras e companheiros do «Descompasso», à Carmo, à Teresa, à Carla, à Lina, à Gabriela, à Rita, à Rosário, à Regina, ao João Martins, e a todos os outros, pela boa disposição, pela paciência e pela persistência, pela Amizade e por terem continuado sempre a perguntar-me pelo «meu trabalho»;

Aos tios e primos Belchior, ao tio Zé Carlos, à tia São e ao tio Aníbal, à Maria e à Ana, a todos os tios e tias, primos e primas, pela disponibilidade, pela ternura e pelo carinho que herdámos dos avós e que precisamos de continuar a saber alimentar;

À Rosa, o meu «anjo da guarda», pela forma discreta e amiga como contribui para a gestão e operacionalização da retaguarda doméstica, que me libertou para uma parte significativa da disponibilidade indispensável à concretização deste projecto, bem como de outros em que me fui envolvendo ao longo destes anos;

Ao meu pai e aos meus irmãos, por estarem sempre disponíveis quando tenho precisado deles;

Ao Humberto por tudo o que vivemos em conjunto;

À minha mãe, por ser a mulher e a mãe que é, por estar sempre a meu lado na procura dos caminhos da Vida e por nesta fase final do trabalho ainda se ter disposto a fazer a sua revisão;

À Joana e à Mariana, pelo tempo que lhes roubei, pelo apoio que me têm sabido dar e por tudo o mais que me têm ensinado

Mais Agradecimentos para não me esquecer de ninguém

Como Martin Luther King, «I have a dream!»¹

Tudo começou há já muitos anos...
Pensava em ir para Matemática, Economia ou Sociologia...
Não sabia se ia conseguir continuar a viver
num país em que não se podia falar,
nem cantar...
Em que a guerra dizimava ou mutilava os mais jovens,
irmãos, pais, filhos, amigos...
...

Uma manhã, chegou um outro dia!
Passei o dia a acompanhar o que se passava,
Através do rádio,
e a transcrever os comunicados do M.F.A.
para mandar à minha mãe
que acompanhava um familiar muito doente em Londres.
Como muitos de nós, só suspirei de alívio,
Quando comecei a ouvir as «Cantigas de Maio»,
Do Zeca...no rádio.
Sim, eram as «Cantigas de Maio»,
As do disco que era proibido
E que ouvíamos baixinho, lá em casa – até esse «DIA».
Estava restabelecida a esperança!
Nascia um país novo!

...
O meu projecto de vida alterava-se,
tal como «a minha circunstância».
A participação democrática nas escolas (secundária e do Magistério):
RGA, delegados de turmas, a contestação da autoridade dos professores,
O empenhamento na Associação de Estudantes,
As iniciativas sonhadas e realizadas,
Foram «verdadeiras» escolas de educação e participação cívica.
Quería trabalhar com pessoas e para as pessoas.
A alfabetização e Paulo Freire tinham deixado as suas marcas.
Outras influências e aprendizagens se seguiram.

Trabalhar numa escola, outra, foi o sonho que tive (TENHO!).
Uma escola em que todos têm o seu lugar e «a sua voz»!
Uma escola DEMOCRÁTICA, mesmo.
Uma escola que é integradora de saberes,
Porque cada um de nós é um todo
E os saberes de cada disciplina só fazem sentido,
Quando contribuem para uma visão mais profunda e global
Do Homem e da sociedade em que vivemos.
Uma Escola em que as Artes e as Ciências se complementam
E, de mãos dadas, promovem o crescimento de todos e de cada um.
Uma escola da vida e para a vida.

Este é um sonho possível,

¹ Escrito como Agradecimento pelos anos que trabalhei na ESE de Setúbal (2000-2003) na formação inicial de professores do 1º C.E.B..

Um sonho que toma forma, uma forma dinâmica,
Em permanente construção!
Uma forma que tenho tido o privilégio de encontrar,
e de ajudar a “esculpir”, pintar, moldar, construir,
nos vários locais em que tenho trabalhado [*e vivido*].
Os locais não são os espaços físicos.
Se estes podem ser propiciadores de ENCONTROS
(e foi essa a intenção do Siza na ESE [Setúbal]
afinal uma escola de EDUCAÇÃO e FORMAÇÃO)
são as pessoas que os facilitam,
que os promovem, que lhes dão calor,
vida e substância.

A ESE foi/é um deles.

Um **OBRIGADO**, do fundo do coração, por termos partilhado este meu/nosso sonho.

Margarida
Julho 2003

Índice

RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
Agradecimentos.....	vii
Mais Agradecimentos.....	xi
Siglas utilizadas.....	xviii
Capítulo I - Introdução	1
Introdução.....	1
1. O Tempo em que vivemos	4
1. 1 <i>A presunção dos ideais neo-liberais</i>	5
1. 2 <i>Desenvolvimento tecnológico – ou uma miragem potenciada pela neutralidade?</i>	6
1. 3 <i>Educação Multicultural – ou construindo a interculturalidade</i>	9
1. 4 <i>Desafios de tempos de transição</i>	11
2. Problemática e questões do Estudo	15
Capítulo II - Desenvolvimento Profissional e Professores do 1º C.E.B.:	
Aprender e Formar-se	17
3. A Aprendizagem como prática social – O que é?	17
3. 1 <i>As origens desta abordagem – a cultura da «aquisição» e a cultura da «participação»</i>	17
3. 2 <i>A aprendizagem situada na prática social: a participação em comunidades de prática</i>	21
3. 3 <i>A Prática: uma fonte de coerência das comunidades sociais</i>	24
3. 4 <i>A participação legítima periférica</i>	26
3. 5 <i>Construir identidades: trajetórias de participação social</i>	29
3. 6 <i>Os fundamentos desta perspectiva</i>	34
3. 7 <i>Sintetizando</i>	35
4. O Desenvolvimento Profissional e a Formação	36
4. 1 <i>A Educação de Adultos</i>	36
4. 1. 1 <i>Breve síntese histórica</i>	37
4. 1. 2 <i>O Modelo de Lesne</i>	41
4. 1. 3 <i>Recomendações Internacionais</i>	45

4. 2	<i>A Educação Nova e o movimento da Educação Permanente</i>	47
4. 3	<i>Em Tempos de Síntese</i>	51
4. 4	<i>Histórias de Vida: Formação e Investigação</i>	53
4. 4. 1	<i>Características das Histórias de Vida – Formação / Investigação</i>	55
4. 5	<i>Desenvolvimento Profissional e Formação ao Longo da Vida</i>	58
5.	<i>Professoras Primárias ou Professoras do 1º C.E.B.</i>	64
5. 1	<i>A emergência do modelo escolar – breves apontamentos</i>	64
5. 2	<i>Processo de profissionalização da actividade docente e a Educação Nova</i>	66
5. 3	<i>Uma herança sócio-histórica: da 1ª República à actualidade</i>	69
5. 4	<i>«Professoras de crianças»</i>	71
5. 5	<i>Os desafios: a monodocência versus isolamento ou a polivalência versus trabalho em equipa</i>	74
5. 6	<i>Desenvolver novas competências: pistas para a reconstrução de identidades</i>	77
Capítulo III – Opções Metodológicas		81
6.	<i>Opções metodológicas</i>	81
6. 1	<i>Pontos de partida</i>	81
6. 2	<i>Finalidades e questões do estudo</i>	83
6. 3	<i>As características do Estudo: etnográfico, interaccionismo simbólico e autobiográfico</i>	84
6. 4	<i>Ser Professora do 1º C.E.B., investigadora e sócia do M.E.M.</i>	88
6. 5	<i>Procedimentos Metodológicos: recolha e análise de dados</i>	90
6. 5. 1	<i>Análise de Conteúdo</i>	92
6. 5. 2	<i>O contrato de investigação</i>	93
Capítulo IV – O Movimento da Escola Moderna, um Percorso Profissional e uma Oficina de Formação		95
7.	<i>O Movimento da Escola Moderna Portuguesa</i>	95
7. 1	<i>Raízes e influências</i>	95
7. 2	<i>A Formalização da Associação</i>	98
7. 3	<i>O M.E.M. visto de fora</i>	99
7. 4	<i>Princípios Orientadores do Modelo Pedagógico do M.E.M.</i>	102
7.5	<i>O Modelo Pedagógico do M.E.M.</i>	106
7. 5. 1	<i>A organização dos recursos no espaço da sala de aula</i>	107
7. 5. 2	<i>A gestão cooperada do tempo</i>	110

7. 5. 3 Os instrumentos reguladores do trabalho de aprendizagem	115
7. 6 O Modelo de Formação Cooperada.....	117
7. 7 O M.E.M. como Comunidade de Prática.....	123
8. Um percurso de crescimento pessoal e profissional.....	128
8. 1 Uma trajetória periférica.....	128
8. 2 Trajetória de entrada – os primeiros passos	134
8. 3 A reconciliação com a profissão	141
8. 4 Trajetória de fronteira – o Projecto Minerva.....	147
8. 5 Trajetória interior – O regresso à Escola	153
8. 6 Participação plena no M.E.M. – Conhecendo e reflectindo sobre outras práticas	159
8. 7 Balanço Reflexivo	162
9. Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M.....	163
9. 1 Da contextualização associativa à preparação da Oficina.....	163
9. 1. 1 A legitimação do meu papel de formadora	165
9. 1. 2 A preparação da Oficina.....	166
9. 2 Sessão 1: Apresentação e Cenário Pedagógico	173
9. 2. 1 Apresentação e Expectativas face à Oficina	173
9. 2. 1. 1 Apresentação das Formandas e dos Formadores.....	174
9. 2. 1. 2 Expectativas face à Oficina	176
9. 2. 1. 3 O que já conheciam do M.E.M.	177
9. 2. 2 Apresentação do Cenário Pedagógico.....	179
9. 2. 3 Reflectindo sobre esta Sessão.....	180
9. 3 Sessão 2: «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºC.E.B.»	182
9. 3. 1 «Hora das Novidades»	182
9. 3. 1. 1 Aprendizagem da Escrita e da Leitura	183
9. 3. 1. 2 Eleições na sala de aula – uma questão polémica	189
9. 3. 1. 3 A Relação da Escola com os Pais.....	191
9. 3. 1. 4 Um desejo: trabalhar em conjunto nas Escolas.....	192
9. 3. 2 Participação vs Reificação: «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºC.E.B.»	193
9. 3. 2. 1 O Trabalho de Texto	194
9. 3. 2. 2 O T.E.A. e o P.I.T. – Uma evolução recente do Modelo	195
9. 3. 3 Concluindo a Sessão 2.....	197
9. 3. 4 Reflectindo sobre esta Sessão.....	198

9. 4 Sessão 3: O Tempo de Estudo Autónomo e o Plano Individual de Trabalho.	200
9. 4. 1 A preparação	200
9. 4. 1. 1 As conversas informais entre sessões.....	200
9. 4. 1. 2 Preparando e reflectindo sobre a Sessão 3	204
9. 4. 2 A planificação da sessão e a «Hora das Novidades».....	206
9. 4. 2. 1 Introduzir o «Diário de Turma»: a persistência e o papel da professora	207
9. 4. 2. 2 Ambiente de Trabalho: ruídos de fundo e diferentes limites individuais	211
9. 4. 2. 3 A «Voz de um “Oldtimer”»	215
9. 4. 2. 4 «O Significado»: o modelo do M.E.M e os Direitos das Crianças ..	218
9. 4. 2. 5 Perspectivando a continuação destas «Trajectórias de Entrada»	218
9. 4. 3 O «empreendimento ou actividade conjunta».....	220
9. 4. 4 Reflectindo sobre esta sessão	232
9. 5 Sessão 6: o «Diário de Turma» e o Conselho	233
9. 5. 1 Desde a última sessão	233
9. 5. 2 O «empreendimento conjunto ou actividade conjunta».....	234
9. 5. 2. 1 O «Diário de Turma» e o Conselho no 2ºC.E.B.	234
9. 5. 2. 2 Ensaios de uma Professora de Apoio	236
9. 5. 2. 3 As inseguranças de quem começa.....	239
9. 5. 2. 4 Uma turma do 1º e 4º ano: «Diário de Escola».....	250
9. 5. 3 Reflectindo sobre esta Sessão.....	255
9. 6 Sessão Final: Avaliando a Oficina	257
9. 6. 1 Desde a última sessão	257
9. 6. 2 A palavra às formandas - «newcomers»	259
9. 6. 2. 1 «A consciência das limitações».....	260
9. 6. 2. 2 Regressar à Escola: «newcomer» no M.E.M. vs professora experiente	265
9. 6. 2. 3 Transformar necessidades de formação em propostas	271
9. 6. 2. 4 A Inclusão: um incidente na formação.....	280
9. 6. 2. 5 Aprender a gerir as potencialidades da heterogeneidade	293
9. 6. 3 Reflectindo sobre esta Sessão.....	299
Capítulo V – E por fim	303
Bibliografia.....	315
ANEXOS.....	325

Figuras e Quadros

Fig. 1 – Componentes da teoria social da aprendizagem (Wenger, 1998)	23
Fig. 2 – Processo de profissionalização da actividade docente (Nóvoa, 1986).....	67
Fig. 3 – Agenda semanal (Niza, 1998, p. 87)	112
Fig. 4 – Diário de Turma	113
Fig. 5 – Organização Cooperada do Trabalho (Niza, 1998, p. 92).....	117
Fig. 6 – Da experiência para a teoria	120
Quadro 1 – Pedagogia <i>versus</i> Andragogia (Knowles, 1994).....	40
Quadro 2 – Modelos de Trabalho Pedagógico segundo Lesne (1984).....	43
Quadro 3 – Calendarização da Oficina de Iniciação ao Movimento da Escola Moderna	169
Quadro 4 – Instrumentos ou Estratégias identificadas com o M.E.M., segundo as formandas.....	178

Siglas utilizadas

1º C.E.B. – 1º Ciclo do Ensino Básico

A.P.I.A. – Associação de Protecção à Infância da Ajuda

A.P.M. – Associação de Professores de Matemática

A.S.I.H.V.I.F. – Assotiation International pour les Histoires de Vie en Investigation et
en Formation

C.C.P. – Conselho de Coordenação Pedagógica

C.C.P.F.C.P – Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores

C.E.F.E.P.E. – Centro de Formação Educacional Permanente

C.R.P. – Centro de Recursos Pedagógico

D.E.F.C.U.L. – Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade
de Lisboa

D.R.E.L. – Direcção Regional de Educação de Lisboa

E.S.E. – Escola Superior de Educação

F.I.M.E.M. – Federação Internacional dos Movimentos Escola Moderna

I.S.E.F. – Instituto Superior de Educação Física

J.I.P. – Jardim Infantil Pestalozzi

L.B.S.E. – Lei de Bases do Sistema Educativo

M.E.M. – Movimento da Escola Moderna

MINERVA (Projecto) – Meios Informáticos na Educação Racionalização, Valorização
e Avaliação

P.I.T. – Plano Individual de Trabalho

R.I.D.E.F. – Rencontre International des Éducateurs Freinet

T.E.A. – Trabalho ou Tempo de Estudo Autónomo

T.I.C. – Tecnologias da Informação e da Comunicação

U.D.P. – União Democrática Popular

U.E.C. – União dos Estudantes Comunistas

Capítulo I - Introdução

Introdução

Este projecto de investigação constitui a minha dissertação do Mestrado em Educação, na especialidade de Supervisão e Orientação Pedagógica, cuja parte curricular frequentei no ano de 1997/98, no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Com este estudo pretendo aprofundar de forma mais sistemática e reflectida actividades profissionais que tenho vindo a desenvolver no âmbito da formação contínua de professores, domínio pelo qual me venho interessando há já alguns anos.

Esta investigação tem como finalidade estudar o desenvolvimento profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico e o modo como este pode ser encarado na actualidade, ou seja, pretendo estudar a aprendizagem profissional destes actores educativos perspectivando-a como prática social.

A abordagem adoptada considera os sujeitos aprendentes como participantes em comunidades de prática e baseia-se no quadro teórico concebido por Lave e Wenger (1991) no seu livro intitulado «*Situated learning – Legitimate peripheral participation*» e posteriormente desenvolvido por Wenger (1998) em «*Communities of Practice – Learning, Meaning and Identity*».

Neste projecto de investigação o desenvolvimento profissional dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico será encarado como uma atitude de aprendizagem permanente, perspectivando a aprendizagem como participação social (Lave e Wenger, 1991), em que os professores são considerados como agentes sociais activos e participantes nas várias comunidades de prática, ou espaços sociais, onde se integram voluntária, ou implicitamente, nas múltiplas dimensões da sua actividade no mundo, com especial atenção para a sua actividade profissional.

As enormes mudanças tecnológicas, sociais e culturais que actualmente ocorrem nas sociedades ocidentais (mas não só), questões que no momento presente se revestem de toda a acuidade, têm enormes repercussões no actual papel social da escola e, conseqüentemente, no papel social e cultural que os professores são chamados a desempenhar.

Atendendo à enorme pressão social que os professores sentem pesar sobre si, aos diversos papéis que lhes são exigidos e à grande desvalorização social destes profissionais da educação, este estudo pretende contribuir com algumas reflexões para o conhecimento de uma realidade que se tem vindo a tornar cada vez mais complexa e exigente, a da formação contínua de professores, tentando contribuir também para interrogar os seus pressupostos e fundamentos.

Trata-se de questões que se têm atravessado no meu percurso profissional e com as quais me tenho cruzado, sobre as quais não é possível ter uma compreensão causal e linear.

É frequente ouvir a quem está de fora do sistema educativo e longe das Escolas e dos professores, que os professores são os principais responsáveis pela qualidade das aprendizagens que os alunos realizam e ainda que o sistema nacional de formação contínua de professores também tem grandes responsabilidades na qualidade das aprendizagens realizadas pelas crianças e jovens do nosso país. Mas o que adianta fazer estas afirmações se não se investe verdadeiramente no apoio e na reflexão com os professores sobre as suas práticas pedagógicas quotidianas?

São questões como esta que me conduziram a este estudo.

Dividi este relatório em cinco capítulos. No «Capítulo I – Introdução», procurei fazer uma contextualização das questões que, do meu ponto de vista, são as que estão mais presentes e se tornam mais pertinentes actualmente para o mundo da educação, quer pelas suas dimensões positivas, quer negativas, os «ideais neo-liberais», o «desenvolvimento tecnológico» e a «educação multicultural». Neste capítulo realizo ainda uma breve abordagem às actuais finalidades da Educação Básica nas complexas sociedades em que vivemos e ao papel do(a) professor(a) que lhe está associado, terminando-o com uma primeira formulação da Problemática e Questões deste estudo.

No «Capítulo II - A Aprendizagem, a Formação e o Desenvolvimento Profissional» procurei delinear o quadro conceptual que enformou esta pesquisa, debruçando-me sobre as três grandes áreas que lhe estão subjacentes. No Ponto 3 tentei

esclarecer o que é a aprendizagem como prática social e os pressupostos que lhe estão subjacentes, procurando clarificar os conceitos mais pertinentes de acordo com as finalidades deste estudo. Segue-se um ponto sobre o desenvolvimento profissional e a formação de adultos, o Ponto 4, em que tentei esclarecer as perspectivas que neste domínio mais têm marcado o meu percurso intelectual e profissional, a Educação de Adultos, a Educação Nova e a dimensão utópica da Educação Permanente, assim como as recomendações internacionais que lhe têm estado associadas, destacando ainda alguns aspectos pertinentes relacionados com as Histórias de Vida e a Formação e concluindo com uma abordagem do Desenvolvimento Profissional e da Formação ao Longo da Vida. Ainda neste capítulo, procurei fazer uma síntese de aspectos que mais têm marcado este grupo profissional, hoje designados(as) como professores(as) do 1º C.E.B., recorrendo a alguns autores que neste domínio se têm salientado, como Benavente, Formosinho, Nóvoa, Alonso e Sarmento, abordando dimensões sócio-históricas e organizacionais que têm caracterizado a constituição da profissionalidade deste grupo docente, assim como algumas especificidades de organização pedagógica que lhe estão associadas.

Segue-se o «Capítulo III – Opções Metodológicas» em que tento clarificar e justificar as decisões tomadas para a realização deste estudo, assim como explicitar os procedimentos metodológicos escolhidos. Clarifico os pontos de partida que me conduziram a uma investigação que procura reflectir sobre o desenvolvimento profissional a partir da experiência e da prática; explicito as finalidades e reformulo as questões iniciais numa única questão orientadora; identifico e procuro fundamentar teoricamente as características epistemológicas deste estudo, um estudo etnográfico, autobiográfico e com algumas características comuns ao interaccionismo simbólico; concluindo com a explicitação dos procedimentos metodológicos adoptados.

O Capítulo IV, «O Movimento da Escola Moderna, um Percurso Profissional e uma Oficina de Iniciação», diz respeito à parte empírica desta investigação. Nele começo por caracterizar o Movimento da Escola Moderna portuguesa, desde as influências recebidas, ao modelo pedagógico desenvolvido, assim como aos seus princípios orientadores. Descrevo e analiso, em seguida, o meu percurso profissional por referência ao M.E.M., utilizando o conceito «trajectória» (Wenger, 1998) – a dimensão individual – e termino com a descrição e análise da Oficina de Iniciação ao

Modelo do M.E.M., descrevendo e analisando cinco das suas sessões presenciais – a dimensão social.

Por último, o «Capítulo V – E por fim ...», aquele que se refere às reflexões finais e mais pertinentes que se constituem como o contributo deste estudo.

1. O Tempo em que vivemos

Vivemos numa sociedade em que a globalização se torna cada vez mais presente em todas as dimensões do nosso quotidiano com inúmeras repercussões nas mais variadas esferas da vida social e cultural. A inovação tecnológica e a ciência, em permanente e rápida evolução, influenciam de forma cada vez mais próxima e profunda o dia-a-dia de todos nós, independentemente das idades e nos mais variados sectores de actividade.

São inovações que se repercutem em mudanças nos processos de trabalho e de acesso à informação, assim como nos processos de construção de conhecimentos e de produção cultural. A escola e, conseqüentemente, os professores não podem ficar indiferentes a tão rápidas e profundas alterações. São os seus papéis na sociedade, de mediadores de socialização e de difusores do saber e do conhecimento – dos quais não possuem já o exclusivo - que estão a ser profundamente postos em questão e são permanentemente desafiados.

Neste contexto mais geral ganham especial destaque e constituem-se como desafios à Educação e a todos os agentes educativos as questões que estão associadas à presunção dos ideais neo-liberais (como remédio para resolver todos os problemas das sociedades ocidentais), ao desenvolvimento tecnológico e à multiculturalidade.

1. 1 A presunção dos ideais neo-liberais

As ideias neo-liberais atravessam hoje todos os sectores de actividade os económicos, os sociais, os educacionais e os culturais - e não apenas o mais directamente ligados à Economia. As soluções sugeridas e encontradas para os problemas são sujeitas a critérios estritamente financeiros e de lucro imediato garantido, os mesmos critérios que são adoptados pelos mercados financeiros.

Segundo Apple (2000) as contradições e os conflitos que estão na base das novas reformas de educação resultam de um novo compromisso social que influencia as soluções educativas apresentadas pelos mercados neo-liberais, pelos intelectuais neo-conservadores que preconizam um retorno a elevados padrões elitistas e a uma “cultura nacional comum”, por grupos populistas autoritários que, do seu fundamentalismo religioso, se preocupam activamente com a secularização e com a preservação das suas próprias tradições, e também por determinados grupos de uma classe média emergente, de orientação eminentemente profissional, com compromissos ideológicos no domínio das auditorias, contabilidade e gestão.

Este autor considera assim existir uma «aliança», que designa por «modernização conservadora», cujas finalidades se expandem de forma generalizada por todo o mundo e visam criar as condições educativas que se julgam necessárias quer para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina, quer para nos fazer regressar a um passado romantizado e idealista de família e de escola.

Estas perspectivas sobre a educação, para Apple (2000), integram um conjunto mais vasto de compromissos ideológicos, que incluem «a dramática e eloquente ficção» que é o mercado livre, a drástica redução das responsabilidades governamentais nos sectores eminentemente sociais, o reforço de estruturas altamente competitivas de mobilidade, quer dentro, quer fora da escola, a diminuição das expectativas populares face a uma segurança económica, o disciplinar a cultura e o corpo, a divulgação maciça do que é considerado como o pensamento social “darwinista”, assim como a popularidade ganha pela chamada curva de Bell, o que permite antecipar que as pessoas de cor, os pobres e as mulheres sejam, sem margem para qualquer dúvida, geneticamente deficientes.

Este discurso da competição, dos mercados e da livre escolha, por um lado, dos resultados financeiros, dos desempenhos objectivos, dos padrões normalizados, dos

testes nacionais e dos currículos nacionais, por outro, reforçam-se mutuamente e ajudam a consolidar as posições conservadoras que se atravessam nas nossas vidas quotidianas (Apple, 2000).

Em meu entender, estas perspectivas opõem-se a outras que têm como preocupação central o bem estar colectivo e a coesão social, segundo os ideais humanistas que, agora a uma escala planetária, têm como denominador comum o respeito pelo indivíduo e pelas liberdades individuais, mas simultaneamente uma enorme consciência de que o progresso social é resultante do progresso de todos os indivíduos enquanto membros da sociedade. Isto é, o desenvolvimento de cada indivíduo só pode ser equacionado na sua estreita relação com o desenvolvimento da sociedade. Estas perspectivas têm como fundamento as Declaração Universais dos Direitos Humanos e dos Direitos da Criança.

1. 2 Desenvolvimento tecnológico – ou uma miragem potenciada pela neutralidade?

Vários autores consideram que nos encontramos (as sociedades ocidentais e todos os que nelas vivem) numa fase de transição social. Estamos na transição entre uma sociedade herdeira da revolução industrial e uma sociedade predominantemente dominada pelas tecnologias electrónicas.

Para Pombo (1994), autora que baseia a sua opinião nos escritos de McLuhan, a sociedade herdeira da revolução industrial potenciou o legado da imprensa de Guttenberg que por seu turno veio valorizar significativamente a palavra escrita, passando todo o conhecimento a ser mediado por livros que se foram tornando cada vez mais acessíveis.

Para esta autora a linearidade da cultura guttenberguiana está associada a conexões lógicas explícitas, a sucessões discursivas lineares, à submissão da realidade ao espaço euclidiano tridimensional, a leis de causalidade linear formuladas pela ciência moderna, os fundamentos da Escola tradicional que hipervaloriza a lição, o livro, a segmentação curricular que promove uma aprendizagem sequencial, cumulativa e fragmentária. Uma cultura fundamentada no racionalismo lógico-dedutivo.

Para Estanque (2002), o desenvolvimento tecnológico sempre correspondeu a necessidades pré-existentes, no entanto ele «nunca é nem um puro meio, nem um puro fim da actividade social».

Este investigador sublinha o facto de as tecnologias, tal como todos os artefactos materiais (bens, utensílios, recurso, técnicas ou mesmo elementos da natureza) «*uma vez apropriados ou marcados pela presença humana, pelos efeitos da cultura, ganham um novo alcance no plano simbólico e das subjectividades*» revestindo-se de múltiplos significados. É também por dimensões de tipo simbólico que passam os efeitos sociais e as implicações das tecnologias.

O desenvolvimento tecnológico, nomeadamente no que se refere às Tecnologias da Informação e Comunicação (T.I.C.), colocou a humanidade (ou parte desta) na era da comunicação universal (Delors, 1996). O acesso a informações rigorosas e actualizadas a partir de qualquer parte do mundo, as potencialidades proporcionadas pela interactividade, no que se refere à partilha e troca de informações e conhecimentos, à capacidade de discutir e debater, estes são aspectos que nos aproximam enquanto seres humanos, em que as T.I.C. desempenham um papel fulcral, encurtando a distância e o tempo, e abrindo novas oportunidades de colaboração e de construção em conjunto.

Apesar de apontar para esta «Utopia necessária», o relatório «Educação – um tesouro a descobrir» (Delors, 1996), não deixa de alertar para todos os aspectos que constituem o outro lado da moeda, ou seja, o facto de mais de metade da população mundial não ter ainda acesso aos serviços telefónicos, o preço demasiado elevado dos sistemas de informação, os interesses associados a um poder cultural e político (isto é, o quase monopólio das indústrias culturais) e a difusão mundial dos produtos que fabricam, são factores que ameaçam as especificidades culturais, provocando o conseqüente «sentimento de espoliação e perda de identidade».

Mencionar as potencialidades, as utopias com que o desenvolvimento tecnológico nos faz sonhar, mas também as suas «sombras» e os lados mais ocultos, reconhecer o papel que hoje as tecnologias de informação e comunicação têm nos mais variados sectores das sociedades ocidentais, na minha perspectiva, significa também chamar a atenção para o papel que instituições como Escola têm na promoção da utilização destes meios, mas também no modo como estes devem ser olhados crítica e reflexivamente.

Nenhuma tecnologia é neutra, nem comporta em si mesma a solução para os graves problemas com que nos defrontamos na actualidade. A utilização das tecnologias na Escola decorre do papel generalizado que actualmente assumem na produção cultural, assim como do valor simbólico e subjectivo que lhes está associado (Estanque, 2002).

Não posso ignorar neste domínio o pensamento de pedagogos reconhecidos que, desde finais do século XIX, defendiam a importância de se utilizarem na Escola os mesmos instrumentos de trabalho e de produção que são utilizados na sociedade.

Freinet inspirado nos pedagogos da Escola Nova, afirma que a mudança na Escola passa pela mudança da organização do trabalho escolar, isto é, dos princípios que lhe estão subjacentes (Niza, 2001). Essa mudança da escola passa por uma abertura da Escola ao mundo que a rodeia, começando por não desprezar e utilizar como conhecimento aquilo que os alunos já transportam consigo quando chegam à Escola, as suas vivências, os seus interesses e tudo o mais que fazem e conhecem para além da Escola. Uma forma da Escola estar aberta à vida e para a vida.

Actualmente, no Movimento da Escola Moderna Niza (2001) considera que

«É com os instrumentos sociais autênticos, e não escolares, que o conhecimento de cada um se tem que construir.»

O mesmo autor, já em 1992, a propósito da utilização educativa dos computadores escrevia

«Se é imperativo da Educação e da Cultura a utilização de meios técnicos, como o computador, na escola, também é fundamental conhecê-los e utilizá-los em contextos que reproduzam os circuitos e as finalidades sociais para que foram criados. Os educandos [os professores] poderão então definir-lhes o sentido social, os processos de produção que servem e a “inteligência” que acrescentam ao viver quotidiano. Só desmistificando os instrumentos e os objectos que o mercado fantasia, poderemos ir mais longe na sua apropriação e no desenvolvimento humano que eles propiciam.»
(Niza, 1992)

Hoje em dia, para além do computador, poder-se-ia falar também de todas as outras ferramentas de comunicação e de produção cultural que lhe estão associadas como o correio electrónico, os FORUNS, os IRC (mais conhecidos por Chats), à semelhança de todas as outras ferramentas e serviços disponibilizados na Internet.

1.3 Educação Multicultural – ou construindo a interculturalidade

Os ideais neo-liberais e os desafios lançados pelo desenvolvimento tecnológico reforçam a pertinência de questões que actualmente se levantam num planeta globalizado no âmbito da diversidade cultural e do conhecimento do diferente, do outro. Disso são exemplo os acontecimentos do 11 de Setembro, nos E.U.A., e os de 11 Março, em Espanha, que nos remetem para uma reflexão aprofundada sobre o mundo em que vivemos e em grande parte do que nele desconhecemos.

Nestes tempos em que vivemos o contributo que os diversos tipos de diversidade podem dar não podem deixar de ser encarados como muito positivos para a construção de sociedades que todos pretendemos cada vez mais democráticas e equitativas, assumindo as suas características pluralistas e multiculturais. São estas sociedades por que aspiramos, onde cada um, individualmente, e todos, colectivamente, tenhamos a nossa voz e lugar, de modo a que a interacção dinâmica entre os indivíduos, e os grupos, seja geradora de novos valores, normas, usos e costumes comuns (Cardoso, 1996).

A pertinência da construção de sociedades com estas características é reforçada por uma crescente mobilidade dos seres humanos entre os vários pontos do globo na actualidade e a exigência cada vez mais generalizada de uma efectiva concretização das intenções expressas nas Declarações Universais das Nações Unidas. Esta conjugação reforça a necessidade de todos aprendermos a viver em conjunto, com outros grupos de culturas, atitudes e valores diferenciados - de diferentes etnias, grupos sociais, género, idades (Belchior, 1998).

Nestas sociedades a educação fundamentar-se-á na teoria democrática, tal como é concebida por Gutman (1987). As maiores virtudes destas sociedades são exactamente as diferentes perspectivas e os desacordos sobre os problemas educacionais.

Para este autor, só o debate público das diferentes perspectivas e desacordos poderá contribuir para uma mais profunda compreensão dos mesmos, bem como para um maior conhecimento dos vários intervenientes. Mais do que confiar aos especialistas a conceptualização de uma «Educação para todos», é através de debates sobre as diversas perspectivas em presença, relativas às várias questões educacionais, e

procurando os possíveis e sucessivos consensos entre todos, que se poderá ir construindo, num processo permanente e inacabado, uma educação verdadeiramente democrática e enriquecedora da vida social.

Estamos perante uma perspectiva política e ideológica da educação que, advogando o debate e a procura de consensos para a resolução dos problemas, incita a que os mesmos sejam claramente enfrentados por todos os intervenientes educativos.

A educação multicultural é ela própria um conceito complexo que, sob pena de adoptarmos uma perspectiva paternalista, não pode escamotear as questões das desigualdades estruturais e das situações de desvantagem em que se encontram as crianças pertencentes às minorias étnicas e às classes sociais mais desfavorecidas (Rizvi, 1993).

Não me situo no domínio dos que têm da escola uma visão determinista de estrutura meramente reprodutora do campo social (crítica marxista), mas não posso também cair no domínio da ingenuidade, acreditando que trabalhar na escola sobre os diferentes modos de vida, é suficiente para melhorar as oportunidades das minorias face à vida. Embora reconhecendo a necessidade de uma negociação entre os diversos grupos em presença, não posso igualmente ignorar os «desiguais estatutos sociais dos grupos em presença» (Stoer, 1994).

Sabendo que a Escola tem um papel reprodutor da cultura dominante, sobretudo devido à sua tradição histórica e sociológica, penso que a escola é também um lugar de produção de novos saberes, valores, novas maneiras de construir relações e de contribuir para a socialização não apenas dos seus alunos, mas de todos os agentes educativos nela envolvidos, através «da riqueza das formas que medeiam a relação entre a estrutura (classe social) e a subjectividade» (1994).

Na educação multicultural os diferentes grupos étnicos não são considerados como entidades monolíticas, uma vez que no interior de cada um deles existem diferenças significativas que são atravessadas por dinâmicas interrelacionais de género e de classe social.

Nieto (1992), na sua obra intitulada «*The Sociopolitical Context of Multicultural Education*», tem também da educação multicultural uma visão muito abrangente e encara-a como podendo ter um grande impacto em áreas de conflito na escola, tais como (a) o racismo e a discriminação, (b) nos factores estruturais da escola que limitam

a aprendizagem, (c) o impacto da cultura na aprendizagem e (d) a diversidade linguística.

Assim, para esta autora a educação multicultural é uma educação anti-racista, faz parte da educação básica, é importante para todos os alunos, está sempre presente em qualquer situação, educa para a justiça social e é um processo sempre em desenvolvimento. Isto é, esta abordagem da educação multicultural integra-a no domínio de uma pedagogia crítica, que enfrentando os problemas, as diferenças e os conflitos de interesse, tem da educação uma visão lúcida, como um espaço de socialização e de debate que vai contribuindo para a construção de sociedades mais democráticas, como uma utopia incessantemente perseguida tal como pensa Gutman (1987). Trata-se pois de uma perspectiva dinâmica, contrária a uma visão determinista da educação.

1. 4 Desafios de tempos de transição

Segundo Pineau (1983), os tempos de transição, sejam quais forem os seus constrangimentos sociais, são tempos privilegiados de auto-formação, em que cada actor social poderá equacionar por si próprio o seu lugar e o seu papel no mundo.

Mantendo uma permanente atenção à evolução tecnológica, e às suas repercussões na educação, e afirmando também o legado humanista, que considero indispensável – em 1998 celebrou-se o 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos e em 1999, celebrou-se o 10º aniversário da subscrição por Portugal da Declaração Universal dos Direitos da Criança – actualmente à escola cabe o papel de, enquanto instituição educativa e formadora de personalidades, promover o gosto de aprender, de forma autónoma, em colaboração estreita com os pares e os adultos, agentes indispensáveis na construção e na produção de conhecimentos que ocorrem num clima rico de interacções sociais e de produções culturais.

Paradoxalmente, à massificação da escola exige-se que o “ler, escrever e contar” de outros tempos, seja qualitativamente diferente. Hoje está-se em vias de exigir da Escola o abandono da perspectiva da divisão social do trabalho (da especialização dos saberes e das actividades), atribuindo-lhe um papel de produção cultural e social de

carácter global, onde ganham destaque a atribuição de significados e a compreensão dos sentidos históricos, numa sociedade onde, a par da globalização, as diversidades étnicas e culturais se fazem sentir como fulcros de inovação, de criação e de construção de novos conhecimentos.

Ao insuficiente “soletrar” e “memorizar” opõe-se hoje um imprescindível desenvolvimento da capacidade de saber interpretar histórica e culturalmente os problemas, compreender os seus significados intrínsecos, sabendo contextualizá-los histórica, social e culturalmente, procurando de forma activa e empenhada soluções criativas e flexíveis, adaptadas às situações concretas com que todos nos defrontamos no nosso dia-a-dia (Jalongo and Isenberg, 1995).

Mergulhados num mundo de estímulos e informações – a Sociedade da Informação – é necessário saber escolher, seleccionar a informação mais relevante para cada momento e para cada questão; é necessário saber mobilizar o conhecimento que se vai construindo para uma grande diversidade de situações; é necessário saber articular o conhecimento e relacioná-lo – tendo, no entanto, sempre a consciência da sua contingência. Explicitando: informação e conhecimento não se podem considerar como sinónimos. A informação pode transformar-se em conhecimento, mas é necessário saber sobreviver «às ondas de informação, mais ou menos efémeras, que invadem os espaços públicos e privados» (Delors, 1996).

Estamos perante as necessidades educacionais criadas pela civilização cognitiva em que vivemos. Estas para além de se referirem à transmissão de mais saberes e saber-fazer evolutivos, referem-se também a aspectos essenciais que facilitam uma orientação para projectos, quer de desenvolvimento colectivo, quer de desenvolvimento individual. A educação básica tem hoje como missão fundamental a construção progressiva de uma cartografia da sociedade complexa em que vivemos, em constante mudança, como se de uma bússola se tratasse que permite ir navegando neste mundo em que vivemos (1996).

À Escola Básica cabe um papel determinante na aprendizagem de uma nova forma de conceber a cidadania. No entanto, a Escola Básica não deixará de ser apenas o princípio, pois a complexidade das exigências e dos desafios da vida quotidiana na actualidade, conduzem-nos à necessidade de um aperfeiçoamento permanente ao longo de toda a vida e de uma constante capacidade de adaptação e reorientação para novas condições e novas situações. A crescente complexidade social e os problemas que lhe

estão associados exigem uma capacidade de compreensão e avaliação multidimensional das realidades que nos rodeiam, onde a flexibilidade e, conseqüentemente, a elaboração de alternativas têm um lugar significativo (Jalongo & Isenberg, 1995).

A reestruturação dos diferentes papéis, quer dos alunos, quer dos professores, bem como de todos os outros agentes educativos, directa ou indirectamente envolvidos no acto educativo, deverá basear-se em valores éticos, de solidariedade e orientar-se para uma intervenção responsável e crítica na sociedade, em que a escola como instituição social, pode desempenhar um papel central, na socialização e conseqüentemente na formação de todos estes agentes educativos.

Estou de acordo com os objectivos de «uma escola democrática para todos» explicitados por Santos Silva (1997) num artigo publicado na imprensa diária: «*[A Escola Básica deve ser] centrada no aprender a ser e no aprender a aprender, capaz de atender à diversidade da condição social e cultural dos seus alunos, criada sobre a tensão entre as raízes próprias de cada território, meio e população e a cultura universal da humanidade, promotora da participação activa dos alunos e famílias, e apostada numa formação integral, onde o saber geral se pode casar e enriquecer com os saberes práticos, e a ciência se pode combinar com a tecnologia, e a admiração por Camões pode ir de par com o afecto pelas mãos calosas dos pais.*»

A complexidade crescente dos diversos papéis exige uma formação e uma aprendizagem que não pode mais limitar-se à formação inicial (refiro-me quer à educação básica, quer à formação inicial proporcionada pelas instituições de ensino superior de formação de professores), mas antes uma formação que deverá ser perspectivada ao longo de toda a vida. Ao perspectivar a formação ao longo de toda a vida, em termos de desenvolvimento profissional, num aperfeiçoamento pessoal e profissional em constante reelaboração, as dimensões pessoais, profissionais e sociais estão de tal forma interrelacionadas que será difícil distinguir os respectivos contributos.

Mas afinal o que é ser professor hoje?

Helena Cavaco (1991) tem uma concepção de professor(a) que perfilho. Considerando-o(a) como actor social empenhado, interveniente, que de modo poliédrico e multifacetado se integra na sociedade do seu tempo, ou seja, um profissional simultaneamente em devir e inserido, em acção, no tempo presente.

Parece-me muito interessante completar esta concepção de professor(a), com o pensamento de Paulo Freire, tal como Torres, O'Cadiz, e Wong (2002) o referem:

«Freire defendeu sempre que os educadores não são meros técnicos, são artistas e intelectuais e, acima de tudo, seres humanos. Os professores são seres humanos preocupados, afectivos, cujo principal fulcro de vida é o seu empenho em educar crianças, jovens e adultos. (...) Os professores são, regra geral, pessoas enérgicas e dispostas à experiência. (...) querem e estão aptos a rasgar novos horizontes de imaginação pedagógica e novas realidades sociais nas escolas. (...)

«Os professores são agentes que continuamente negociam o seu lugar entre estruturas, lógicas, normas, símbolos e rotinas.»

Vale a pena aqui frisar, tal como estes investigadores o fazem, que a concepção de professor, assim como a de democracia, e muitos outros instrumentos intelectuais que utilizamos para reflectir e compreender o mundo em que vivemos, são uma construção social, que se refere a um contexto histórico e social.

O papel social hoje reservado aos(às) professores(as), enquanto agentes secundário de socialização, face às enormes expectativas que recaem sobre a Escola e aos desafios que as nossas sociedade têm que enfrentar (tal como foram acima referidos) é um papel social complexo, em permanente interacção com o mundo em que vive. Pela parte que me toca, considero-o como um desafio colectivo que se vai construindo e re-construindo permanentemente com os outros que se vão tornando nossos pares e interlocutores nesta apaixonante construção comum. Uma construção que visa contribuir para que, todos, em conjunto, possamos ser mais felizes numa sociedade mais equitativa, cultural e socialmente mais gratificante.

Foi esta forma de me situar no mundo actual e na profissão, que me conduziram, de forma indutiva, directamente à problemática do estudo. Embora a problemática emergente do que acima afirmei seja demasiado abrangente, podendo ser equacionada e investigada nos mais variados sectores profissionais, neste estudo cingir-me-ei aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

2. Problemática e questões do Estudo

Esta investigação tem como finalidades compreender as questões que se levantam actualmente aos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (questões essas que não são muito diferentes das que se levantam aos outros professores) – que tentei equacionar na contextualização acima explicitada – relacionando-as com o seu desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, com as suas aprendizagens em comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991), atendendo às características intrínsecas destas comunidades.

Assim, numa realidade social dinâmica, e, conseqüentemente, em permanente transformação e reprodução de si própria, com este estudo pretendo compreender questões como as seguintes:

- Como é que os adultos, nomeadamente os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, encaram o seu desenvolvimento profissional, isto é, o que significa para eles colocarem-se numa postura de aprendizagem permanente, participando progressivamente em comunidades de prática, para utilizar um conceito caro de Lave e Wenger (1991), o de *participação legítima periférica*?
- Como é que estes docentes procuram transformar-se em profissionais reflexivos, responsáveis e intervenientes na sua actividade profissional?
- Ao participarem em comunidades de prática, nomeadamente em espaços associativos e noutros espaços de produção profissional (as escolas), como é que os professores vão ganhando gradualmente uma consciência acrescida do seu papel e da sua participação social?
- Quais as características das comunidades de prática nas quais os professores ao participarem se vão transformando gradualmente em melhores profissionais? (que histórias têm essas comunidades de prática? que tipos de liderança se exercem nessas comunidades? como é que os elementos mais velhos de uma determinada comunidade de prática vão integrando progressivamente os novos participantes? que tipo de instrumentos e de recursos são utilizados? que filosofias estão subjacentes a esses instrumentos e às práticas desenvolvidas?)

Trata-se de uma forma de perspectivar a aprendizagem, não como tem sido feito pela psicologia, centrada no indivíduo, mas antes centrada numa comunidade de prática

que tem a sua própria estrutura organizativa, com os seus rituais de participação, de reprodução e de renovação, de integração dos seus novos membros, com uma história própria e onde os seus elementos tem as suas próprias biografias (Lave e Wenger, 1991). Segundo esta perspectiva ao integrar progressivamente novos membros numa determinada comunidade de prática, através dos processos específicos de *participação legítima periférica* de cada grupo social (ou comunidade de prática) não são apenas estes que se vão transformando e tornando membros efectivos do grupo, ao assumirem gradualmente cada vez mais responsabilidades, é também a própria comunidade de prática que se vai renovando e transformando com a participação dos seus novos membros.

Serão pois equacionadas neste estudo duas dimensões do desenvolvimento profissional e também da aprendizagem, a dimensão individual, a partir de uma abordagem autobiográfica, em estreita inter-acção com a dimensão social e colectiva, numa perspectiva do associativismo docente e da formação contínua de professores.

Capítulo II - Desenvolvimento Profissional e Professores do 1º C.E.B.:

Aprender e Formar-se

3. A Aprendizagem como prática social – O que é?

Estudar a aprendizagem como prática social significa aprofundar o quadro conceptual desenvolvido por Lave e Wenger (1991) e Wenger (1998). Estes autores têm da aprendizagem uma perspectiva interdisciplinar que se situa entre a antropologia e a sociologia.

Encontrei nesta abordagem sobre a aprendizagem vários pontos de contacto com perspectivas do domínio da Educação de Adultos, no âmbito da Educação Permanente e da formação *versus* investigação através das Histórias de Vida – perspectivas que há já alguns anos vêm despertando a minha curiosidade e sobre as quais me tenho debruçado em diversos momentos do meu percurso de professora e de “aprendiz” de investigadora, interessada pelas questões do desenvolvimento profissional dos(as) professores(as).

3.1 *As origens desta abordagem – a cultura da «aquisição» e a cultura da «participação»*

No final da década de 80, desenvolvendo trabalho no Institute for Research on Learning em Paolo Alto (California) e reflectindo sobre o que significa aprender, Lave e Wenger (1991) começaram a questionar-se sobre os contrastes e as semelhanças que poderiam encontrar entre a aprendizagem de um ofício (“*apprenticeship*”) – que envolve a relação mestre / aprendiz – e aprender (segundo aquilo que o senso comum considera que é «aprender»); que semelhanças e diferenças se podem encontrar entre os aprendentes (os alunos) e aprendizes, entre os professores e os computadores como mestres, entre a aprendizagem cognitiva e o aprender presente na aprendizagem de um ofício? Será que estas questões se podem associar ao facto de considerar a vida como um processo de aprendizagem em constante evolução?

As extraordinárias competências reveladas por pessoas vulgares, em situações comuns, fora da escola, mostram como se aprende de forma multifacetada nos mais variados contextos, contextos esses que, na maior parte dos casos, nada têm de comum

com os escolares (Kirshner & Whitson, 1997). É de realçar aqui a importância dada por esta abordagem a dimensões que habitualmente se denominam por aprendizagem informal. Todos reconhecemos que as dimensões informais da aprendizagem estão sempre presentes em todas as situações da nossa vida quotidiana, mesmo quando categorizamos os momentos de aprendizagem em situações educativas formais, não-formais e informais – uma categorização muito utilizada neste âmbito². Numa situação de Educação formal, a informalidade e a subjectividade do que cada um é como pessoa, as relações que estabelece com os outros, com os recursos e as actividades propostas, estão sempre presente. Esta abordagem também nos aproxima das teorias críticas do curriculum quando estas afirmam que os currículos escolares vão muito para além do que está expresso nos documentos normativos emanados pelo M.E. (Silva, 2000).

São estas reflexões que têm inspirado a tentativa de construção teórica que Lave e Wenger (1991) iniciaram, juntamente com outros investigadores da área do cognitivismo situado. Trata-se da tentativa de construção de uma teoria social da aprendizagem, partindo da conjugação destas reflexões e de problematizações com os aspectos mais interessantes a que os tinham conduzido investigações levadas a cabo sobre temas tão diversos como a aprendizagem de ofícios artesanais na África Ocidental, sistemas tutoriais inteligentes ou a transparência cultural da tecnologia: os alfaiates Vai e Gola (África Ocidental), as parteiras Yucatan (México), os alcoólicos anónimos, os pilotos de helicópteros anfíbios da marinha dos E.U.A. e os talhantes em supermercados (Lave e Wenger, 1991).

A forma como cada um de nós identifica o que aprende, quando aprende e como aprende está intimamente relacionada com o que pensamos sobre o que é aprender (Wenger, 1998). Existem diferentes teorias da aprendizagem que reflectem diferentes formas de encarar a natureza do conhecimento, o conhecer e os aprendentes, assim como a relação de todos estes elementos com o mundo social.

Wenger (1998) distingue duas perspectivas quanto ao modo de encarar a aprendizagem. Na primeira, a mais comum e generalizada nas nossas sociedades,

² A «Educação Formal» é aquela que tem um currículo estruturado, cuja avaliação final possibilita a obtenção de um certificado reconhecido socialmente (formação académica, profissional, por exemplo); a «Educação não formal» possui um currículo, é estruturada e organizada, mas a respectiva avaliação não implica a obtenção de um certificado, ocorre fora do sistema formal estabelecido (são disto exemplo: os escuteiros, os grupos desportivos, os coros, centros pré-escolares e infantários, ...); a «Educação informal» é aquela que ocorre de forma natural em situações não estruturadas, sem organização nem sistematização a que corresponda o propósito explícito de ensinar (exemplos: a família, os grupos de amigos, o emprego, os mass media, ...) (Delors, 1996).

considera que o conhecimento é constituído por pedaços de informação armazenados no cérebro. Trata-se de uma perspectiva segundo a qual se «*concebem unidades ideais de informação [pacotes de informação], que se vão agrupando umas às outras em recipientes prospectivos [os alunos] localizados em salas de aula, longe de qualquer perturbação ou distração [o mundo social]*» (p. 9). Segundo esta perspectiva podemos encontrar um professor a dar uma aula, a ensinar, quer numa escola, quer num centro de formação profissional ou mesmo numa biblioteca.

Esta perspectiva é também reconhecida como a da «cultura da aquisição» (Lave, 1997), em que o conhecimento é considerado como «algo a ser adquirido», isto é, o saber é considerado como uma acumulação de conhecimentos factuais.

Encarar desta forma a aprendizagem significa que ela ocorre naturalmente de modo cognitivo e separado do envolvimento em qualquer actividade. Destes pressupostos infere-se ainda um outro, segundo o qual só existe aprendizagem quando o respectivo processo é mantido completamente afastado do domínio de aplicação do que é aprendido. A escolarização é pois vista como um local de descontextualização do conhecimento, tornando-se abstracto e geral, susceptível de ser transferido e aplicado posteriormente em situações do mundo real.

Esta abordagem é aquela com que estamos familiarizados e na qual crescemos. A escola ignora as actividades das crianças, a transmissão da informação é verbal, de cima para baixo, e é avaliada por testes que têm como finalidade medir os conhecimentos (factuais e declarativos) acumulados. Os alunos apenas são considerados como melhores ou piores nesta “aquisição” (1997).

Construindo uma outra perspectiva sobre a aprendizagem estes investigadores (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) consideram que o armazenamento da informação é apenas uma pequena parte do que significa conhecer e que conhecer envolve antes de mais nada uma participação activa em comunidades sociais, isto é, o envolvimento no mundo social.

Revelam-se pois prometedoras as formas criativas de envolver as crianças e os jovens em práticas significativas, possibilitando-lhes o acesso a recursos que contribuam para melhorar a sua participação, abrindo-lhes os seus horizontes de modo a proporcionar-lhes a possibilidade de escolherem as suas próprias trajectórias de aprendizagem, envolvendo-se em acções, discussões e reflexões que lhes permitam

fazer a diferença, tornando-se assim uma mais valia nas comunidades em que se integram (Wenger, 1998). Isto é válido tanto para as actividades que ocorrem fora da escola, como para aquelas proporcionadas pela Escola, considerando que esta é uma importante instância de socialização nas nossas sociedades.

Esta perspectiva conduz-nos ao que Lave (1997) designa por «*compreender na prática*». Trata-se de uma perspectiva que se inspirou na «*aprendizagem de ofícios*» (“*apprenticeship*”), como referi anteriormente, e assume que os processos de aprendizagem e de compreensão são constituídos social e culturalmente, isto é, o que tem que ser aprendido não é independente nem das formas, nem dos processos de trabalho que são propostos nos percursos de aprendizagem. Os «*aprendizes*» aprendem a pensar, a argumentar, a actuar e a interagir de formas cada vez mais competentes (“*knowledgeable*”) com pessoas que fazem algo bem feito, trabalhando com elas como *participantes legítimos periféricos*.

Lave (1997) refere que o facto de vários investigadores se inspirarem na «*aprendizagem dos ofícios*» para reflectirem sobre o que é aprender, não pode implicar que esta forma de encarar a aprendizagem seja considerada como podendo ser directamente transponível para as escolas, para as salas de aulas. Esta perspectiva baseia-se antes num conjunto de cenários considerado útil, para poder interrogar as diversas teorias e conceitos de aprendizagem.

Penso que esta autora realça esta ideia, pois a aprendizagem dos ofícios, tal como era feita nas sociedades pré-industriais, se baseava em experiências e vivências proporcionadas aos “aprendizes” (“*newcomers*”), em estreito contacto com os “mestres” (“*oldtimers*”), interagindo de forma integrada e significativa com um *corpus* de conhecimentos que estes deveriam dominar e integrar de forma coerente na sua prática. Nas escolas tal como as conhecemos actualmente para além do *corpus* de conhecimentos a adquirir, todos os aspectos culturais e vivenciais são, no mínimo, completamente desvalorizados. É também de referir a completa ausência de referências ao contexto histórico, cultural e social que contribuiu para a concepção mais comum do que é a escola hoje, o currículo escolar, a relação professor / aluno e o lugar que os recursos educativos têm (ou deverão ter) no processo de ensino / aprendizagem. É por isso que se diz que as pessoas saem das escolas sem saber nada e que só aprendem verdadeiramente quando mergulham na realidade do mundo laboral, ou seja, só no contacto com os mais experientes, os «*oldtimers*», os «*newcomers*» vão aprendendo e

se vão tornando competentes nas suas tarefas, através da interacção entre a sua experiência e vivência no mundo e aquilo que vão elicitando do que aprenderam na Escola.

Segundo Wenger (1998), esta teoria social da aprendizagem fundamenta-se em pressupostos, que se podem resumir deste modo:

- a) *«Nós, os seres humanos somos seres sociais. Esta afirmação para além de ser uma verdade trivial, é um facto que assume um carácter central na aprendizagem;*
- b) *«O conhecimento é uma questão de competência em relação à actividade em questão, tal como cantar no tom, descobrir factos científicos, escrever poesia, reparar aparelhagens, ser bom conviva, crescer como rapaz ou rapariga, ...;*
- c) *«Conhecer é uma questão de participação no desenvolvimento de actividade concreta, ou seja, de engajamento activo no mundo;*
- d) *«O significado - a nossa capacidade para experienciar o mundo e o nosso engajamento nele é significativo, [tem um sentido, um significado] - é o que em última análise a aprendizagem deve produzir.» (p. 4)*

3. 2 A aprendizagem situada na prática social: a participação em comunidades de prática

Considerar a aprendizagem como estando situada na prática social é uma concepção significativamente mais abrangente do que os conceitos convencionais de “aprendizagem in situ” ou “aprender fazendo”. Ao tentarem clarificar o conceito de aprendizagem situada, estes investigadores chegaram à sua actual abordagem da aprendizagem como um aspecto integral e inseparável da prática social.

O melhor exemplo de aprendizagem situada, para Lave e Wenger (1991), são as crianças que participam de forma periférica e legítima no mundo dos adultos, no seu dia-a-dia, à medida que vão crescendo. Trata-se da forma de aprendizagem que melhor consegue captar o significado que atribuem à forma situada da aprendizagem - “as

possibilidades transformadoras de ser e de se tornar complexo como um pleno participante histórico e cultural no mundo” (p. 32) – tornando-se difícil encontrar outro exemplo de aprendizagem situada que ilustre um tão variado leque de práticas sociais para este conceito.

Lave e Wenger (1991) têm da aprendizagem situada uma perspectiva que vai muito para além do situar no tempo e no espaço os pensamentos e as acções, de lhes atribuir um significado quando estão envolvidas outras pessoas, ou mesmo de dizer que estão dependentes do contexto social que as originou para lhes atribuir um significado social imediato.

Para estes investigadores a aprendizagem situada faz parte de uma perspectiva teórica geral que se baseia no carácter relacional do conhecimento e da aprendizagem, no carácter negociado do significado e na natureza da actividade de aprendizagem para as pessoas envolvidas. Não existe pois actividade que não seja situada.

Como uma teoria social da aprendizagem, que define a participação social como um processo de aprendizagem e de conhecer, a aprendizagem é um processo no qual se distinguem as seguintes componentes (Wenger, 1998):

«**o significado** – *um modo de falar sobre as capacidades (competências), individuais ou colectivas, que se vão alterando através das nossas experiências de vida e da forma significativa como nos relacionamos com o mundo;*

«**a prática** – *a forma como se partilham os recursos históricos e sociais, os referentes estruturantes e as perspectivas que podem sustentar o engajamento mútuo na acção;*

«**a comunidade** – *uma forma de descrever as configurações sociais nas quais as iniciativas [os projectos ou as tarefas] são consideradas como adequadas, como uma mais valia, e em que também a participação é reconhecida como competente;*

«**a identidade** – *uma forma de descrever o modo como a aprendizagem modifica o que somos e cria histórias pessoais de transformação no contexto das comunidades.»* (p. 5)

Estas componentes estão profundamente interrelacionadas e interagem entre si (ver Fig. 1).

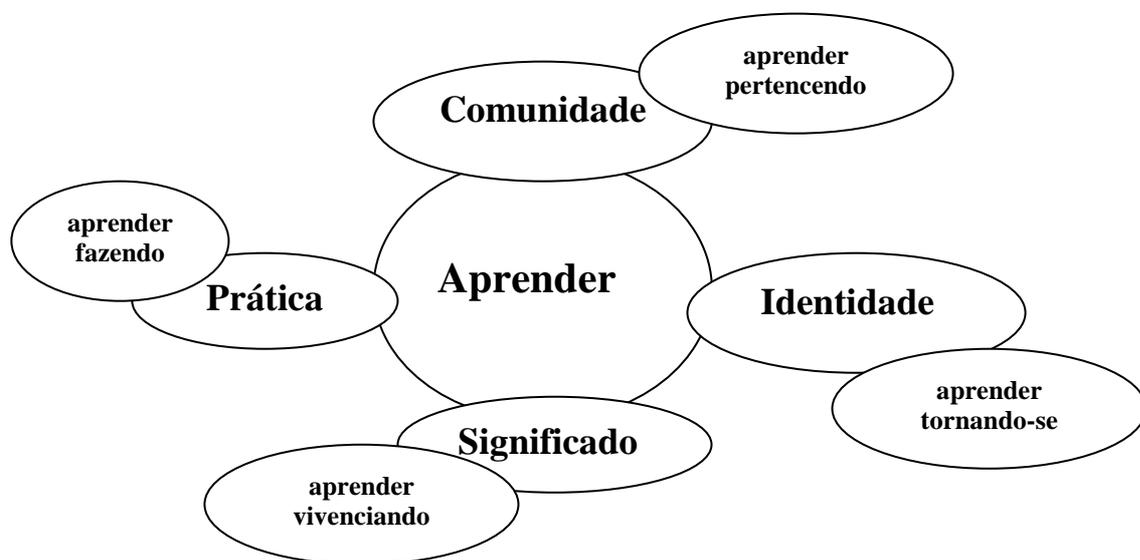


Fig. 1 – Componentes da teoria social da aprendizagem (Wenger, 1998)

Trata-se de uma perspectiva que tem do aprender uma compreensão profunda, que envolve a pessoa como um todo e que se contrapõe à recepção de um corpo de conhecimentos factuais sobre o mundo. É uma perspectiva que considera que aprender passa pela actividade no e com o mundo envolvente. É uma perspectiva que encara o agente, a actividade e o mundo como elementos da realidade que se constituem mutuamente (Lave, 1991).

Para estes autores a aprendizagem ocorre no contexto da nossa experiência quotidiana de participação no mundo; faz parte integrante da natureza humana tal como o comer ou o dormir, tornando-se quer indispensável e inevitável para a vida, quer como parte constituinte da própria vida.

Desta forma, é também necessário ter em linha de conta os grupos sociais em que nos envolvemos, as relações que neles estabelecemos, as actividades que levamos a cabo no seio desses grupos, o tipo de recursos que são utilizados, as histórias que se vão partilhando e construindo. Lave e Wenger (1991; 1998) designam estes grupos sociais em que vivemos e nos envolvemos como comunidades de prática.

Para Etienne Wenger (1998) o conceito de comunidade de prática é um conceito analítico que integra todas as componentes do considera que é aprender.

Para estes autores vivemos sempre integrados em comunidades de prática, quer estas tenham um carácter mais formal ou mais informal. Se olharmos para as nossas vidas sobre este ponto de vista, percebemos que fazemos parte de múltiplas comunidades de prática, muitas delas não têm um nome e não atribuem mesmo cartão de identificação. Em algumas dessas comunidades temos uma participação mais plena, noutras uma participação mais periférica.

Desta forma a tónica desta teoria social da aprendizagem é colocada na participação no mundo social.

Esta teoria social da aprendizagem pode ser considerada como um conceito ponte entre uma visão predominantemente cognitivista da aprendizagem e uma visão predominantemente de prática social, considerando esta como um fenómeno generativo, em que o aprender é uma das suas características (Lave e Wenger, 1991).

Segundo esta perspectiva «*Aprender*» é fundamentalmente um fenómeno social que reflecte a nossa natureza mais profunda como seres capazes de conhecer (Wenger, 1998).

3. 3 A Prática: uma fonte de coerência das comunidades sociais

Segundo esta teoria, falar em comunidades de prática como o local social onde ocorre a aprendizagem implica considerar a prática como um processo de engajamento que envolve a pessoa como um todo, em que a actividade manual não existe sem pensamento e esta só pode ter lugar porque é levada a cabo por um corpo. Desta forma, nem o concreto é claramente evidente em si próprio, nem o abstracto é transcendentemente geral, ambos ganham significado dentro de determinadas perspectivas práticas, podendo assim dar lugar a uma multiplicidade de interpretações (Wenger, 1998).

Deste modo, deixa de fazer sentido equacionar as tradicionais dicotomias actuar *versus* conhecer, manual *versus* mental, concreto *versus* abstracto.

Assim, Wenger (1998) considera que:

- (a) é na prática onde acontece a negociação do significado, a participação e a construção de instrumentos reificativos;
- (b) é na prática de uma comunidade que se estabelecem as três fontes de coerência das comunidades: «o *engajamento recíproco*», «o *empreendimento, a iniciativa ou actividade comum*» e «o *reportório partilhado*» sobre o modo de fazer, de levar a cabo as tarefas ou missões próprias;
- (c) é a prática que possibilita a aprendizagem, ou melhor, a prática é uma forma de aprender, na qual as comunidades de prática são uma estrutura emergente (nem intrinsecamente estáveis, nem aleatoriamente transformáveis), em que tanto ocorre a aprendizagem dos principiantes, como o aperfeiçoamento dessa mesma prática;
- (d) a prática permite o estabelecimento de fronteiras como complexas linhas das paisagens sociais onde podemos encontrar nítidas linhas de demarcação, mas também algumas localizações que nos permitem identificar a periferia;
- (e) a prática como localidade, como uma configuração social em que se identifica uma comunidade ou uma constelação de comunidades de prática, permitindo reconhecer diferentes níveis de estrutura social em relação com uma determinada prática;
- (f) conhecer na prática acontece numa relação interactiva entre uma experiência que se vai vivenciando e a competência que se vai construindo (1998).

Ao ter da prática este entendimento tão abrangente e considerando-a como fonte de coerência das comunidades que sustenta, Wenger (1998) associa-lhe três dimensões que considera estarem sempre presentes e que considera serem as «fontes de coerência da prática, como já referimos acima:

a iniciativa ou missão conjunta – que passa pela respectiva negociação, pelas responsabilidades que se assumem em conjunto, pela semelhança das interpretações feitas, dos ritmos encontrados e das respostas locais construídas;

o engajamento mútuo, assume naturalmente formas diversas que permitem realizar iniciativas em conjunto, em que as relações interpessoais, a complexidade social e a manutenção da comunidade de prática são aspectos a ter em consideração;

o reportório partilhado que se vai consolidando e que vai crescendo com o tempo através das histórias que se vivem e relatam, dos estilos que se vão identificando, dos artefactos e instrumentos comuns elaborados e utilizados, das acções levadas a cabo, dos acontecimentos históricos partilhados e interpretados conjuntamente, assim como os discursos e conceitos partilhados e reconhecidos como pertencendo a uma comunidade específica.

A prática e a forma como é estruturada, é um elemento fundamental na aprendizagem que tem lugar nas comunidades sociais, as «*comunidades de prática*», que se vão construindo e constituindo em seu redor, através da participação dos seus elementos na respectiva prática.

3. 4 A participação legítima periférica

Como referi anteriormente, Lave e Wenger (1991) encaram a aprendizagem como uma actividade situada, que tem como característica central um processo denominado *participação legítima periférica*. Esta forma de conceber a aprendizagem tem como finalidade chamar a atenção para os seguintes aspectos:

- a) os aprendentes (“*learners*”) participam inevitavelmente em comunidades de prática;
- b) a participação progressiva nas práticas sócio-culturais dessas comunidades com vista a uma participação plena requer dos principiantes (“*newcomers*”) o domínio de conhecimentos e competências.

A *participação legítima periférica* é um conceito que nos permite equacionar as relações entre «principiantes» («*newcomers*») e «veteranos» («*oldtimers*»), as interrelações de ambos com as iniciativas em curso, as identidades, os artefactos (os instrumentos) e as comunidades de conhecimento e de prática. Permite-nos também

compreender, as interacções que se estabelecem entre cada um destes aspectos, sem que seja necessário deixar de lado nenhum deles.

O conceito de *participação legítima periférica* refere-se ao processo através do qual os «principiantes» se vão tornando progressivamente como elementos de uma comunidade de prática, ou seja, um processo através do qual o «principiante» se transforma num participante pleno numa determinada prática sócio-cultural. Neste processo social incluem-se também, para além da aprendizagem de competências passíveis de serem aprendidas e desenvolvidas, as intenções dos principiantes (1991).

Este conceito é proposto, pelos autores referidos, como um descritor de envolvimento e de participação na prática social. É um conceito que deverá ser considerado como uma totalidade, em que cada um dos seus termos é indispensável para definir os outros, criando assim uma variedade de gradações entre cada uma das combinações possíveis no que diz respeito às diferentes formas de pertença a uma comunidade de prática.

Esclarecendo algumas gradações das tonalidades que envolvem estes termos posso dizer que a forma assumida pela «*legitimidade da participação*» define os modos de pertença às comunidades de prática. Não se trata assim apenas de uma condição crucial para a aprendizagem, mas também um elemento que integra o respectivo conteúdo.

A «*participação periférica*» refere-se à localização no mundo social. Mudar de localização e de perspectivas faz parte das trajectórias de aprendizagem dos actores, do desenvolvimento das suas identidades e das formas de pertença e de envolvimento numa comunidade de prática. No próximo ponto (3. 5) desenvolverei o conceito de trajectória social.

A “*periferialidade legítima*” é uma noção complexa implicada nas estruturas sociais e envolvendo relações de poder. À medida que alguém se vai deslocando para uma participação mais intensiva, a periferialidade vai-se transformando gradualmente numa posição mais poderosa. Pode também tratar-se de um lugar no qual alguém é mantido, sendo assim impedido de uma participação mais plena. Neste caso a periferialidade torna-se redutora, empobrecedora (1991).

O antónimo de «*periferialidade*» não é «*participação central*». A «*periferialidade*» sugere antes uma multiplicidade e variedade de formas de

participação existentes numa comunidade, de maior ou menor engajamento, e com diferentes localizações nos domínios da participação.

Para estes autores, não se pode considerar que numa comunidade de prática existe um «*centro*» uniforme e unívoco ou uma noção linear de aquisição de capacidades. Assim como não existe uma posição designada «*periferia*» também não existe um núcleo central único (1991).

A «*participação periférica*» conduz à «*participação plena*». «*Participação plena*» é para estes autores diferente de «*participação completa*». «*Participação completa*» são termos que pressupõem um corpo fechado de conhecimentos ou de práticas colectivas, em relação às quais se poderão considerar graus de «*aquisição*» mensuráveis por parte dos «*principiantes*». «*Participação plena*» pretende assim fazer justiça à diversidade de relações que estão envolvidas nas várias formas de pertença a uma comunidade de prática (1991).

A «*participação plena*» apenas contrasta com um aspecto do conceito de «*periferialidade*», isto é, corre-se o risco de centrar a atenção no que é, ou não, participação parcial. Os antónimos conceptuais mais significativos, segundo esta abordagem, são o «*não relacionamento*» ou a «*irrelevância*» para a actividade em curso (1991).

«*Periferialidade*» é pois encarada como um termo positivo, um conceito dinâmico, que sugere uma abertura, uma forma de ter acesso aos recursos necessários. É um conceito que facilita uma compreensão progressiva, que se vai aprofundando através de um crescente envolvimento na prática social. Ou seja, através de uma crescente participação nas actividades de uma comunidade de prática determinada.

A ambiguidade inerente à «*participação periférica*» deve assim, ser relacionada com a questão da legitimidade da organização social e do controle sobre os recursos de modo a possibilitar o desenvolvimento do potencial analítico destes conceitos.

Em qualquer comunidade de prática concreta o respectivo processo de reprodução – historicamente construído, inacabado, conflitual, sinergeticamente estruturante da iniciativa, do projecto, ou missão, e das relações entre os participantes – tem que ser decifrado de modo que se compreendam formas específicas de «*participação legítima periférica*» através do tempo. Este facto requer uma concepção mais abrangente das biografias colectivas e individuais. Assim é necessário analisar as

formas de mudança de participação e de identidade das pessoas que se envolvem numa participação sustentada em comunidades de prática: desde a entrada como «principliante», até se tornar um «veterano», um «mais velho» por comparação com os «principliantes», até esses «principliantes» se transformarem em «mais velhos». Esta perspectiva abandona assim a díade professor / aluno e aponta para uma riqueza na diversidade de actores essenciais no campo de aprendizagem e deste modo, para outras formas de relação de participação (1991).

3. 5 Construir identidades: trajectórias de participação social

Se a *participação legítima periférica* é o conceito que nos ajuda a compreender a aprendizagem com todas as suas componentes a partir das comunidades de prática, pensar na aprendizagem do ponto de vista do indivíduo e do seu percurso nas comunidades de prática, significa equacionar o tempo como dimensão estruturante da aprendizagem e desta forma considerar os diferentes tipos de trajectórias realizadas pelos indivíduos no seu engajamento nessas mesmas comunidades de prática.

O facto desta teoria se basear na estrutura da prática social e na participação no mundo social, implica uma atenção explícita à pessoa – facto que à primeira vista pode parecer paradoxal. Insistir na participação como sendo o processo crucial da aprendizagem e incluir o mundo social no centro da análise não significa que se esqueça a pessoa.

Desta forma, participar na prática social – quer subjectiva quer objectivamente – sugere uma atenção muito explícita à pessoa, mas à pessoa no mundo como membro de uma comunidade sócio-cultural. Esta teoria promove assim uma visão do conhecimento como uma actividade de pessoas específicas em circunstâncias específicas (Lave e Wenger, 1991).

Como um aspecto da prática social, aprender envolve a pessoa como um todo; o que implica ter em consideração não apenas a relação com actividades ou iniciativas específicas, mas também a relação com comunidades sociais – ou seja, implica tornar-se um participante pleno, um membro, um determinado tipo de pessoa.

Olhando a aprendizagem como *participação periférica legítima*, na óptica destes autores, significa que aprender não é apenas uma condição de pertença, mas antes uma forma evolutiva de pertença. As identidades são assim concebidas a longo prazo, como relações vivas entre pessoas e o seu lugar e participação nas comunidades de prática. Deste modo identidade, conhecimento e pertença social influenciam-se e constituem-se reciprocamente (1991).

Segundo esta perspectiva aprender é equivalente a tornar-se capaz de se envolver em novas actividades, de desempenhar novas tarefas e funções, e de dominar a atribuição de novos significados, novas compreensões. Actividades, tarefas, funções e compreensões não existem de forma isolada; elas fazem parte de um sistema mais alargado de relações no qual adquirem significado.

Numa comunidade de prática, a partir das três componentes que se constituem como fonte de coesão da prática (ver Ponto 3. 3), podem ser explicitadas as aprendizagens que se efectuam a partir de uma perspectiva individual. Desenvolvemos competências, capacidades, e somos reconhecidos como competentes, aprendemos a melhor forma de nos comprometermos uns com os outros, aprendemos o que fazer e o porque se faz daquela forma, quando conhecemos a iniciativa, actividade ou projecto, cuja responsabilidade foi assumida ou atribuída aos participantes envolvidos. Tudo isto a par da partilha dos recursos utilizados para comunicar, bem como daqueles necessários para levar as actividades a cabo (Wenger, 1998).

Deste modo o trabalho da identidade está sempre em curso, não é algo que se adquiriu num determinado momento, nem é parte integrante do núcleo da nossa personalidade. A identidade é algo que vamos constantemente renegociando durante o percurso das nossas vidas.

A identidade é formada por trajectórias «desenhadas» (efectuadas) tanto nas comunidades de prática em que participamos, como naquelas que cruzamos. O conceito de trajectória permite definir o trabalho de identidade do seguinte modo:

1. a identidade é fundamentalmente temporal;
2. o trabalho de identidade está sempre em curso;
3. a temporalidade da identidade é mais complexa do que a noção linear de tempo, pois é construída em contextos sociais;

4. a identidade de cada um é definida a partir da interacção com trajectórias convergentes e divergentes múltiplas (Wenger, 1998).

Para este investigador o termo trajectória não sugere um caminho previamente delineado, mas um movimento contínuo – aquele que tem um *momentum* próprio relativamente a um determinado campo de influências, com uma coerência através do tempo que liga o passado, o presente e o futuro.

Numa comunidade de prática coexistem diversos tipos de trajectórias:

trajectórias periféricas – por escolha ou por necessidade, algumas trajectórias nunca conduzem à participação plena; mesmo quando facultam um determinado tipo de acesso a uma comunidade e à sua prática que se torna significativo para contribuir para a identidade de alguém;

trajectórias de entrada – os «*principiantes*» («*newcomers*») juntam-se a uma comunidade com a perspectiva e intenção de se tornarem plenos participantes na respectiva prática; as suas identidades são investidas em direcção a uma futura participação plena, mesmo que a sua participação inicial se prolongue como periférica durante algum tempo;

trajectórias interiores – a formação de uma identidade não termina com a participação plena; a evolução da prática continua: novos acontecimentos, novas necessidades, novas invenções e novas gerações, tudo são desafios e oportunidades para renegociar a própria identidade;

trajectórias de fronteira – algumas trajectórias adquirem o seu valor tecendo, através das fronteiras, a relação e ligação entre comunidades de prática; sustentar uma identidade fazendo o trabalho de cruzar fronteiras é um dos mais delicados desafios;

trajectórias de «longo curso» (“*outbound*”) – algumas trajectórias conduzem à saída de uma comunidade, tal como quando as crianças crescem e se tornam autónomas, construindo a sua própria independência;

trajectórias paradigmáticas – são aquelas que são oferecidas por uma comunidade para a negociação de possíveis trajectórias aos principiantes; encarnam a história da respectiva comunidade através de uma verdadeira participação plena; este tipo de trajectórias são corporizadas por pessoas

reais, vivas; estar exposto a este tipo de trajetórias pode ser o factor mais influente na aprendizagem.

A dimensão temporal da identidade é assim um aspecto considerado crítico. Se por um lado continuamos sempre a negociar a nossa identidade, por outro, o nosso envolvimento na prática situa-se nesse contexto temporal. Estamos sempre a lidar com situações específicas, a participar em histórias de determinadas práticas e empenhados em tornarmo-nos certas pessoas. Como trajetórias, as nossas identidades incorporam o passado e o futuro num verdadeiro processo de negociação do presente (1998).

Para este investigador, uma comunidade de prática é um campo de possíveis trajetórias e assim de propostas de identidade. São histórias com história e a promessa de histórias no seio dessa história. Como elementos de uma comunidade de prática, os “veteranos” (“*oldtimers*”) entregam o passado e oferecem o futuro quer sob a forma de narrativas, quer sob a forma de participação. Cada um tem uma história para contar. Mais ainda, a prática por si própria dá vida a essas histórias e a possibilidade de engajamento mútuo oferece uma forma de entrar nessas histórias através da experiência de cada um, do cruzamento das respectivas trajetórias – umas de entrada, outras periféricas, outras paradigmáticas e outras ainda interiores.

Ao falar da identidade em termos de pertença a comunidades de prática, Wenger (1998) considera que para a construção da identidade fazer sentido, para além do engajamento na prática é necessário considerar outros modos de pertença.

Assim, para compreender estes processos de formação da identidade e de aprendizagem é útil considerar três modos distintos de pertença:

engajamento – envolvimento activo em processos mútuos de negociação do sentido;

imaginação – criando imagens do mundo e vendo relações através do tempo e do espaço por extrapolação da nossa própria experiência;

alinhamento – coordenar a nossa energia e actividades de modo a integrar estruturas mais alargadas, contribuindo para iniciativas mais vastas.

O *engajamento* inclui a conjugação de três processos: (a) a negociação do significado em curso, (b) a formação de trajetórias e (c) o conhecer e compreender

histórias da prática. É na conjugação destes processos que o engajamento se torna num modo de pertença e uma fonte de identidade.

O *engajamento* tem constrangimentos que o definem no tempo, no espaço e na capacidade das pessoas, nos seus limites: nós só conseguimos estar num sítio ao mesmo tempo e dispor de um número finito de horas por dia. Existem limites fisiológicos para a complexidade com que cada um de nós consegue lidar, dependendo do tipo de actividades com as quais conseguimos estar directamente envolvidos, com o número de pessoas e artefactos com os quais conseguimos manter relações significativas de engajamento.

A *imaginação* é uma importante componente da nossa experiência no mundo e do sentido que lhe emprestamos. Trata-se de uma componente que pode contribuir para atribuir um sentido diferente à nossa experiência de identidade e, conseqüentemente, para o potencial de aprendizagem que lhe está associado.

Esta história é bem exemplificativa do poder da *imaginação*: perguntou-se a dois pedreiros o que estavam a fazer. Um respondeu: «Estou a talhar esta pedra num cubo perfeito». O outro respondeu: «Estou a construir uma catedral.» O conceito de *imaginação* refere-se ao processo de expansão do próprio *self* no tempo e no espaço.

O *alinhamento* é um modo de pertença que não se limita ao engajamento mútuo. O processo de alinhamento constrói pontes através do espaço e do tempo de modo a constituir iniciativas, projectos ou missões mais vastas em que os participantes se articulam através da coordenação das suas energias, acções e práticas. É o *alinhamento* que nos permite fazermos parte de um projecto, de uma associação ou de um movimento mais alargado com cujos objectivos e finalidades nos identificamos e nos quais nos engajamos.

Como o alinhamento diz respeito ao direccionar e controlar a nossa energia, ele diz respeito ao poder sobre a nossa própria energia no exercício do alinhamento e o poder de inspirar ou impedir alinhamento.

3. 6 Os fundamentos desta perspectiva

A aprendizagem como interiorização é facilmente encarada como um processo não problemático de absorção do que é dado, como uma questão de transmissão e de assimilação de conhecimentos. Este enfoque deixa de parte a natureza do aprendente e do mundo em que este vive, assim como ficam também por aprofundar as relações que se estabelecem entre o aprendente e o mundo, e por seu turno, destes com o conhecimento (1991).

Mesmo em perspectivas em que se destaca o carácter social da aprendizagem, como acontece com o trabalho de Vygotsky, a interiorização é considerada como um aspecto central da aprendizagem (Lave e Wenger, 1991).

Considerando que existem várias interpretações quanto ao trabalho de Vygotsky, aquela que Lave e Wenger (1991) pensam estar mais próximo da sua teoria, é aquela segundo a qual os investigadores se concentram em processos de transformação social, e que decorre da interpretação dada por Engeström (1987) à zona de desenvolvimento potencial. Engeström define-a como a «*distância entre as acções quotidianas dos indivíduos e as novas formas de actividade social que historicamente são assumidas; estas são geradas colectivamente como a solução para esta dupla relação [indivíduo vs sociedade] e estão potencialmente subjacentes às acções quotidianas*» (p. 41). Trata-se de uma perspectiva “colectivista” e “societal” (1991).

Estes autores encontram as raízes da sua teoria da aprendizagem na já longa tradição marxista das ciências sociais. Avanços recentes permitiram uma ruptura com os dualismos que mantinham reduzidos às suas mentes, os processos mentais considerados como instrumentos fundamentais do racionalismo, e a aprendizagem como uma aquisição de conhecimentos. Reconhecer a natureza histórica da motivação e do desejo, assim como as relações destes conceitos com a experiência social e culturalmente mediatizada presente na prática das pessoas, torna-se indispensável para o desenvolvimento de uma teoria de prática social. Teorizar em termos de prática ou praxis requer também uma visão abrangente da agência humana na qual se enfatiza a integração na prática do agente, do mundo e da actividade (1991).

Trata-se pois de uma teoria crítica. Uma forma de pensar sobre a aprendizagem através da forma de produção histórica, assim como da transformação e da mudança das pessoas. Colocando a questão ao contrário, numa verdadeiramente histórica teoria da

prática social, historiar a produção das pessoas deve conduzir-nos aos processos de aprendizagem (1991).

A noção de participação acaba assim com as dicotomias entre actividades cerebrais e corporais (“*embodied*”), entre contemplação e envolvimento, entre abstracção e experiência - pessoas, acções, e o mundo estão implicados em todo o pensamento, discurso, conhecimento e aprendizagem (1991).

3. 7 Sintetizando

Sintetizando, esta teoria sobre a aprendizagem como prática social, ou, dito de outra forma, esta teoria social da aprendizagem, levanta questões sobre as pessoas a actuarem no mundo social e também sobre o próprio mundo social no qual as pessoas actuam. As questões centram-se nas relações entre as formas de produção e a reprodução de comunidades de prática, por um lado, e a produção de pessoas capacitadas com competências de informação e identidades de mestria, por outro (Lave, 1991) – aquilo que Wenger (1998) designa por trajectórias paradigmáticas).

Segundo esta perspectiva estudar a aprendizagem como prática social numa comunidade de prática significa estudar e caracterizar essa comunidade de prática segundo os seguintes aspectos:

- 1º a estruturação dos recursos que influenciam o processo e o conteúdo das possibilidades de aprendizagem, bem como as mudanças de perspectiva nos principiantes sobre o que se conhece e se faz, ou produz, na actividade em curso;
- 2º a transparência sócio-política da organização da prática, do seu conteúdo e dos artefactos nela envolvidos é um recurso crucial para aumentar a participação;
- 3º a relação dos principiantes com o discurso da prática;
- 4º a discussão de como a identidade e motivação são geradas à medida que os principiantes se vão tornando plenos participantes;

5º exploração de contradições presentes na aprendizagem e as relações dos conflitos resultantes com o desenvolvimento da identidade e transformação da prática (Lave e Wenger, 1991).

4. O Desenvolvimento Profissional e a Formação

No meu percurso intelectual e profissional, os princípios e contextos da Educação de Adultos e da Educação Permanente têm estado muito presentes e têm orientado algumas das minhas decisões mais pertinentes e complexas - ou não tivesse eu crescido na década de sessenta e iniciado a minha actividade profissional num pós 25 de Abril, em finais da década seguinte. É neste percurso e no seu contexto político e sócio-cultural que a perspectiva da aprendizagem sobre a qual nos debruçámos anteriormente, a da aprendizagem como prática social, ganha um significado especial.

Do meu ponto de vista, falar de desenvolvimento profissional é falar de formação segundo abordagens como a da Educação de Adultos, orientada pela visão utópica e socialmente prospectiva da Educação Permanente e por valores emancipatórios do indivíduo na óptica das Histórias de Vida (como processo de formação, de investigação e de inovação). Para mim estas perspectivas, embora possuindo cada uma delas as suas especificidades próprias, intersectam-se e cruzam-se em dimensões comuns.

Procurarei nesta parte do trabalho esclarecer algumas características destas diferentes perspectivas, nomeadamente através de trabalhos e de pesquisas levadas a cabo nestes domínios, concluindo com uma breve explicitação do conceito de desenvolvimento profissional e da sua relação com a formação ao longo da vida.

4.1 A Educação de Adultos

O campo da Educação de Adultos ganha especial pertinência neste estudo, não apenas por ser um domínio do conhecimento que tem sido alvo da minha curiosidade

intelectual, como referi anteriormente, mas também por ser neste contexto que o trabalho empírico se realizou.

É no pós II Grande Guerra que começam a surgir os primeiros trabalhos que contribuem para alterar radicalmente a visão preponderante, até então, do adulto, sustentando o «inacabamento do homem», defendendo o adulto como um ser em mudança, retirando à criança e ao jovem o monopólio de tal prerrogativa. A ideia de que o ser humano é um ser inacabado, que conserva uma grande plasticidade e vontade de aprender ao longo de toda a sua existência é defendida por George Lapassade (1963) na sua obra *L'entrée dans la vie* (referido por Fabre, 1994; Nóvoa, 1988).

Finger, em 1987 (citado por Couceiro, 2000), considera três características epistemológicas do adulto, isto é, a forma como o adulto aprende, como vai construindo conhecimento sobre si próprio e sobre o que o rodeia. Começa por afirmar que (a) o adulto tem uma visão predominantemente retrospectiva, (b) cujo terreno de referência é a sua própria história vivida, (c) na qual se reconhece holisticamente, como pessoa, em que todos os elementos integram o passado e formam uma unidade.

4. 1. 1 Breve síntese histórica

Os elementos seleccionados para esta breve síntese histórica foram retirados do livro de Knowles (1984), *«The Adult Learner: A Neglected Species»*.

Segundo Knowles (1984), após uma primeira fase em que se encarou a aprendizagem dos adultos da mesma forma que se encarava a aprendizagem das crianças, considerando o modelo estruturado e tradicional da escola como o modelo ideal para a promoção da aprendizagem, funda-se, em 1926, a *«American Association for Adult Education»*, depois da I Guerra Mundial, resultado do reconhecimento de especificidades na aprendizagem dos adultos.

As primeiras investigações científicas que trouxeram contributos mais significativos para este domínio, apesar de se socorrerem de suportes teóricos diversos, foram, segundo este autor, as de Thorndike, em 1928, baseadas na Psicologia Experimental, e as de Lindeman, em 1926, herdeira da corrente artística, que tinha como fundamento a obra de Dewey. Esta última opunha a educação convencional, ou

melhor, a educação escolar, à educação de adultos. Lindeman dá uma grande ênfase à experiência e à vida:

«Se a educação é vida, então a vida é também educação.»

Lindeman (1926)

Mais tarde, com o final da II Guerra Mundial, é a psicologia humanista, crítica da abordagem atomista (a que é utilizada pelas ciências físicas e pelos behavioristas) que, ao preocupar-se directamente com a aprendizagem, maiores repercussões vai ter neste campo.

Knowles (1984) refere-se nomeadamente a Rogers (1942) que ao estudar o desenvolvimento da pessoa como um todo, encara o processo terapêutico como um processo de aprendizagem, afirmando então que: *«Não podemos ensinar ninguém directamente, podemos apenas facilitar a sua aprendizagem».*

Posteriormente, Maslow (1954), ao hierarquizar as necessidades do seres humanos, desenvolve a sua teoria da auto-actualização das pessoas.

Cabe aqui fazer uma brevíssima referência à influência que exerceram sobre estes dois últimos autores conceitos oriundos da psicanálise (Freud, Jung e Erickson), nomeadamente a importância a dar ao auto-conceito nos processos de aprendizagem dos adultos.

Seguem-se estudos como os de Houle (1950) e Tough (1971) que se debruçam sobre indivíduos considerados exemplares por estarem sempre a aprender ao longo de toda a sua vida.

Segundo Knowles (1984), Houle conclui que poderá haver três diferentes tipos de orientação para a aprendizagem: aqueles que se orientam por metas ou por objectivos, os que se orientam para actividades e os que se orientam para a aprendizagem propriamente dita. Estas formas de expressar a orientação para a aprendizagem poderão, em meu entender, ser consideradas como diferentes formas de exprimir a motivação de cada indivíduo, sendo a terceira aquela que mais próxima se encontra do conceito de auto-actualização introduzido por Maslow.

Though, em 1971 (referido por Knowles, 1984) ao estudar «o como» da aprendizagem dos adultos verificou que a aprendizagem destes é uma actividade muito difundida e quase universal.

No seu estudo este autor tira conclusões sobre as motivações que conduzem os adultos a envolverem-se em projectos de aprendizagem e também sobre as fases que estes percorrem até se envolverem num processo de aprendizagem. Quanto às motivações, considera que estas são de duas naturezas distintas, mas com elementos críticos comuns, tais como o prazer e auto-estima:

- a) os benefícios imediatos - a satisfação da curiosidade, o contactar e usufruir do próprio conteúdo, o tirar partido da prática de determinada competência, o usufruir com prazer a actividade de aprender; e,
- b) os benefícios mais longínquos - produzir algo, partilhar conhecimentos ou competências com outros, perceber o que vai acontecer em situações futuras, etc..

Quanto às fases que um adulto atravessa até se envolver num projecto de aprendizagem, estas vão deste a tomada de decisão, ao efectivo envolvimento num processo de formação, passando pela respectiva planificação. O ajustamento do processo de aprendizagem em termos de custos *versus* benefícios (entenda-se aqui custos encarados do ponto de vista financeiro e do ponto de vista do tempo dispendido) para os formandos e a sua riqueza são tão importantes para a eficiência de um processo formativo, como a forma de envolvimento de cada um, ou seja, será desejável um envolvimento dos aprendentes pró-activo, mais do que um reactivo, e um envolvimento colaborativo, mais do que dependente.

A partir das investigações acima referidas e tendo dedicado grande parte da sua vida ao estudo e trabalho nesta área, Knowles (1984), explicita posteriormente o conceito de andragogia, uma pedagogia própria da aprendizagem dos adultos, conceito encontrado para opor a educação de adultos à pedagogia escolar destinada às crianças e aos jovens.

No quadro que se segue tentei sistematizar de uma forma breve e clara as características mais salientes da pedagogia e da andragogia segundo as dimensões definidas por Knowles (1984):

Dimensões	Pedagogia	Andragogia
1. A necessidade de conhecer	<ul style="list-style-type: none"> • o que o professor ensina; • não interessa a aplicação nas suas vidas 	<ul style="list-style-type: none"> • os adultos necessitam de equacionar os pró e os contra • os mais potentes instrumentos: a vontade de aprender
2. O auto-conceito	<ul style="list-style-type: none"> • o aluno como uma personalidade dependente; • o auto-conceito de personalidade dependente; 	<ul style="list-style-type: none"> • os adultos são responsáveis; (situação que frequentemente conduz a uma situação de conflito interior nas situações de formação)
3. O papel da experiência	<ul style="list-style-type: none"> • é pouco valorizada como um recurso da aprendizagem; • as técnicas utilizadas: as da transmissão, as exposições, as leituras recomendadas; 	<ul style="list-style-type: none"> • a diversidade de experiências torna qualquer grupo de educação de adultos heterogéneo; • a maior riqueza: reside nos próprios formandos; • a experiência é parte da identidade; • aspectos negativos: hábitos mentais, vícios, e preconceitos
4. Disponibilidade para aprender	<ul style="list-style-type: none"> • disponíveis para aprender o que os professores lhes ensinam 	<ul style="list-style-type: none"> • estão prontos para aprender aquilo que necessitam de saber e necessitam de saber fazer
5. Orientação para aprender	<ul style="list-style-type: none"> • a aprendizagem como a aquisição de conteúdos disciplinares; 	<ul style="list-style-type: none"> • a orientação da aprendizagem dos adultos é centrada na vida
6. Motivação	<ul style="list-style-type: none"> • motivações externas 	<ul style="list-style-type: none"> • são sensíveis a motivações externas, mas as mais poderosas são as internas

Quadro 1 – Pedagogia *versus* Andragogia (Knowles, 1994)

Knowles (1984) ao opor estes dois tipos de aprendizagem, o dos jovens e das crianças ao dos adultos, não introduz elementos novos significativos, mas clarifica e sintetiza os trabalhos efectuados até então no domínio da educação de adultos.

A partir desta síntese podemos considerar a andragogia como herdeira da Educação Nova (referida mais adiante), sob a influência de John Dewey, e da psicologia

humanista, influenciada pelos conceitos da psicanálise, em que se valoriza o formando (ou o aluno), a sua experiência e os seus interesses, assim como a necessidade de abertura e de contacto da Escola com o meio envolvente, com a comunidade.

4. 1. 2 O Modelo de Lesne

Cabe aqui referir o modelo de análise da formação de adultos de Lesne (1977), um modelo de referência nesta área, que se mantém actual pela riqueza das reflexões que suscita.

Para caracterizar este modelo de análise da formação de adultos teorizado por Lesne (1984, edição original de 1977) baseei-me no seu livro, «*Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos - Elementos de Análise*» e no artigo de Santiago, Alarcão e Oliveira (1997), intitulado «*Percursos na Formação de Adultos. A propósito do modelo de Lesne*».

Este modelo é um modelo de análise da formação de adultos com raízes sociológicas claras, em que a formação é tratada como um facto social, integrado na realidade das práticas sociais. Este modelo de análise que tenta ultrapassar dicotomias como: métodos tradicionais *versus* métodos activos, pedagogia *versus* andragogia, objecto *versus* sujeito.

Para Lesne (1984) estas dicotomias por um lado não têm em conta a realidade da formação, por outro, negligenciam outras instâncias de socialização, como sejam os contextos sócio-profissionais e os contextos sócio-culturais reais em que o indivíduo adulto é produzido e se produz, ignorando o papel de agente social que desempenha.

Segundo Lesne (1984), actualmente a teoria sociológica admite que «*em qualquer colectividade, cada membro é, ao mesmo tempo, **objecto** de um condicionamento exercido pelos outros, **agente** do condicionamento que exerce sobre os outros e **sujeito** do condicionamento que impõe a si próprio*» (1984, citando Rocher, 1970, p. 24).

Clarificando um pouco mais estas ideias, o formando enquanto **objecto** de socialização-formação é considerado como determinado socialmente, como produto social. O actor social é aquele que é **sujeito** da sua própria socialização-formação,

determinando-se e adaptando-se de forma activa aos diversos papéis sociais e às exigências do funcionamento social. O **agente** de socialização-formação, é aquele que é agente determinado, mas também determinante destes processos.

Os três modos do trabalho pedagógico (MTP) que Lesne identifica e caracteriza no seu modelo teórico de análise baseiam-se nestas funções sociais que ele considera estarem presentes em cada indivíduo no seu processo de socialização ao longo de toda a vida, *numa perspectiva de educação permanente*, desde a infância até ao final da idade adulta, ou seja, até à morte.

O seu modelo de análise tem como finalidade «*ler as práticas pedagógicas de uma forma que se afaste dos caminhos conhecidos ou das fronteiras habituais*», leitura essa que apenas será permitida pela referência a realidades profundas (Lesne, 1984, p. 17). Assim, as quatro ideias chaves em que assenta o modelo de Lesne foram, em minha opinião, bem sintetizadas por Santiago, Alarcão e Oliveira (1997, p. 15):

- a) a formação de adultos é uma instância de socialização voluntária à qual naturalmente estão ligadas determinadas funções sociais;
- b) as dicotomias que habitualmente se associam aos processos de formação devem ser rejeitadas uma vez que são uma construção teórica desligada da realidade servindo assim processos implícitos de socialização passiva;
- c) a divisão entre métodos e técnicas pedagógicas é também artificial e pode esconder, sob uma capa de neutralidade técnica, o carácter social e sócio-psicológico da formação de adultos;
- d) as relações de saber e de poder constituem as melhores entradas de análise para caracterizar o modo dominante de trabalho pedagógico com os adultos, dado que ambas dão conta dos mecanismos de domínio e, ou, dependência no acto de formação e reflectem os actos de socialização «involuntária» ou quotidiana.

Segue-se um quadro-síntese do modelo de Lesne adaptado de Santiago (*et al*, 1997, pp. 34-35):

	MTP1	MTP2	MTP3
Relação Sujeito / Formação	<ul style="list-style-type: none"> • objecto de formação • modelagem 	<ul style="list-style-type: none"> • sujeito da sua própria formação • promoção do desenvolvimento pessoal por tomada de consciência em pequenos grupos 	<ul style="list-style-type: none"> • agente de formação e agente de influência social; • contribui para a apropriação do real
Ponto de Partida do Trabalho Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptação simples • modelagem • submissão 	<p>Desenvolvimento individual:</p> <ul style="list-style-type: none"> • disposições, motivos, intenções, aspirações, representações das pessoas em formação; • expressão e libertação das vivências pessoais e dos fenómenos sociais; • dimensões interpessoais ou intrapessoais das relações sociais 	<ul style="list-style-type: none"> • condições das situações reais da vida quotidiana; • dimensões das relações sociais e profissionais entre as pessoas na formação
Relação com o Saber	<ul style="list-style-type: none"> • existência de um saber objectivo e cumulativo • a teoria supera a prática e adquire uma supremacia • impera a ideia da racionalidade científica absoluta • pedagogia do modelo do saber 	<ul style="list-style-type: none"> • existência de diferentes formas de saber e não saber; • necessidade de uma acção prévia com vista a libertar ou a reforçar a autonomia da pessoa; • pedagogia do livre acesso às diferentes fontes do saber 	<ul style="list-style-type: none"> • existência de um duplo estatuto do saber; • necessidade de um quadro teórico com vista a facilitar a apropriação pessoal do real; • pedagogia da relação dialéctica entre a teoria e a prática
Relação com o Poder	<ul style="list-style-type: none"> • aceitação do poder pedagógico e do seu exercício directo; • delegação de pequenos poderes • controlo quantitativo e aferido dos conhecimentos pelo formador 	<ul style="list-style-type: none"> • recusa do exercício explícito do poder pedagógico • modalidades de co-gestão ou de auto-gestão • controlo qualitativo e auto-avaliação 	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento explícito do poder pedagógico; • exercício democrático do poder • avaliação em comum do que se fez - da obra
Efeitos Sociais	<ul style="list-style-type: none"> • função atributiva e curativa; • formação de produtos sociais; • reprodução social 	<ul style="list-style-type: none"> • função equilibradora e adaptadora • formação de actores sociais • adaptação social 	<ul style="list-style-type: none"> • função produtora e transformadora • formação de agentes sociais • produção social

Quadro 2 – Modelos de Trabalho Pedagógico segundo Lesne (1984)

Se, ao caracterizar estes modos do trabalho pedagógico, o autor pretende “*pôr questões à realidade, formular hipóteses e, de alguma maneira, permitir que os formadores dominem melhor a direcção e o sentido dos percursos pedagógicos que efectuaram*” (Lesne, 1984, p. 42), penso poder considerar que os modos de trabalho pedagógico (MTP) permitirão também ajudar os formandos a situarem-se no seu próprio processo de formação, ou seja, no seu processo de aprendizagem. Assim, os formandos, ao assumirem-se como **sujeitos** ou **agentes** em formação, nas acepções que este autor dá a estes termos passam a assumir um carácter eminentemente pro-activo e colaborativo, tal como mencionei no Ponto 4. 1. 1.

Os formandos poderão ainda tomar consciência da sua formação como um processo de produção social. Este será o ponto de vista mais pertinente para este estudo, uma vez que me coloco do ponto de vista do indivíduo em formação, ou seja, ao mesmo tempo que procuro compreender a minha própria trajectória de formação, isto é, de aprendizagem, procuro também compreender os percursos de formação (aprendizagem) de colegas num contexto social específico, o M.E.M., assim como a evolução do próprio contexto do estudo, o Movimento.

Normalmente, os três modos de trabalho pedagógico, tal como os indivíduos em socialização, estão todos presentes em qualquer acção de formação real, concreta.

Apesar de ser muito céptica quanto ao MTP 1, não posso deixar de estar de acordo com Lesne (1984, p. 76-77) quando ele afirma que a sua ausência é sociologicamente impossível, uma vez que as respectivas «*práticas visam a transmissão de meios de acção que podem corresponder a tentativas de correcção das injustiças sociais ou da desigualdade de oportunidades sociais, mas também de reprodução social, (...) já que toda a formação social procura manter a sua integridade e o seu equilíbrio.*»

Equacionar os processos e as acções de formação, em toda a sua complexidade, tendo como referência este modelo de análise teórico, e compreender as aprendizagens por eles proporcionados, ou desencadeados, pode tornar-se de uma grande riqueza uma vez que o mesmo indivíduo poderá desempenhar diferentes papéis sociais, em simultâneo, no decurso dos referidos processos de formação.

4. 1. 3 *Recomendações Internacionais*

A Educação de Adultos é um domínio onde mais se têm feito sentir as recomendações de organismos internacionais, nomeadamente da UNESCO, que, desde 1949, na Dinamarca, num pós-guerra muito traumático, tem vindo a promover diversas Conferências mundiais.

Depois de percorrido um longo caminho, é hoje concensualmente aceite o texto a que se chegou na Conferência de Nairóbi, em 1976, que diz o seguinte:

«A educação de adultos designa a totalidade dos processos organizados de educação ...

graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem ...

se orientam e aperfeiçoam na dupla perspectiva

- de um desenvolvimento integral do homem

- e de uma participação no desenvolvimento

social, económico e cultural»

UNESCO (1976). Recommendations on the development of adult education - Nairobi. In Dias, José Ribeiro (1982). A Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade. Braga: Universidade do Minho

Já em 1975, no relatório da UNESCO, «Educação do Futuro», referindo-se à Educação Permanente, se afirmava que

«Se a educação permanente responde aos problemas fundamentais da educação futura, é porque se propõe dirigir-se ao conjunto do ser em evolução, em todas as dimensões e ao longo da sua vida; é porque transcende não só as barreiras artificiais entre educação escolar e a distinção clássica, entre o ensino público geral e a educação para adultos, mas também porque se baseia essencialmente na unidade de processos educativos e da vida, que formam a personalidade humana; (...)» (p. 189)

Num relatório do Conselho da Europa elaborado por Gérald Bogard (1991, p. 8) a educação de adultos é entendida como um meio privilegiado para que:

«(...) as sociedades como os cidadãos possam estimular, dirigir e controlar as mutações estruturais dos modos de regulação económicos, políticos e sociais das sociedades. Ela diz respeito, em primeiro lugar, à autonomização dos adultos, à sua qualificação e à sua capacidade para conduzir a mudança.»

Este relatório, tal como os mencionados anteriormente, tem subjacente uma filosofia da educação «que repousa sobre o desenvolvimento da capacidade das pessoas em proveito do desenvolvimento da comunidade» (Canário, 1999, p. 22). Sublinha-se aqui uma dimensão cívica desta perspectiva, que vem na continuidade da melhor tradição da Educação Permanente, e que se opõe à visão instrumental e funcional do discurso educativo, actualmente tão em voga.

Mais recentemente um relatório da UNESCO, «Educação – um tesouro a descobrir», da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996), considera que a educação tem um importante contributo a dar para a resolução dos problemas com que a humanidade actualmente se confronta. Este relatório explicita a importância de se considerarem em todas as decisões e actos de política educativa «quatro pilares» fundamentais que sustentam o consensualmente aceite **«aprender a aprender»**: «o aprender a conhecer», «o aprender a fazer», «o aprender a viver juntos» (aprender a viver com os outros) e «o aprender a ser». Neste relatório, a Educação é comparada a uma bússola, auxiliar precioso de navegação e orientação num mundo complexo e tumultuoso como aquele em que vivemos, onde nenhuma destas dimensões da aprendizagem deverá ser considerada sem ser em estreita inter-relação com cada uma das outras.

Este documento vem dar um especial destaque à formação ao longo da vida (“*life long learning*”), conceito que, embora não sendo novo, adquire toda a sua pertinência face à complexidade crescente e à incerteza do mundo em que vivemos, onde problemas como a guerra, o terrorismo, a inclusão/exclusão social e as diferenças étnico-culturais, transformam numa extraordinária pertinência preocupações de coesão social que contribuam decisivamente para a construção de comunidades sociais verdadeiramente democráticas. Todos estes problemas ganham uma crescente complexidade face à progressiva interdependência planetária e à globalização de um mundo cujas mudanças profundas e complexas afectam todas as dimensões da vida, nos seus aspectos físicos, sociais e económicos, intelectuais, morais e espirituais.

Ao tentar levar à prática estas recomendações muitas interrogações se levantam face a um modelo escolar tradicional tão interiorizado e difundido socialmente. No entanto, será com base nestas recomendações sobre a educação de adultos e a partir das teorias críticas, quer do domínio da psicologia, quer do da sociologia ou da pedagogia, que vão surgir novos contributos para reflectir sobre o que é aprender. Estes contributos, se por um lado se centram no indivíduo em formação, por outro, concebem a formação como uma prática social em si mesma, onde se entrecruzam diversos interesses e perspectivas (Lesne, 1984), tal como acontece na teoria social da aprendizagem (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998), descrita no Ponto 3.

4. 2 A Educação Nova e o movimento da Educação Permanente

Segundo Nóvoa (1988), o movimento da Educação Permanente surgiu como resposta à crise social dos anos sessenta e como resposta à dificuldade, ou mesmo impossibilidade, da Escola se adaptar à evolução tecnológica e a uma constante actualização dos conhecimentos científicos, que no período do pós-guerra se desenvolveram aceleradamente.

A Escola, tal como a conhecemos hoje, emergiu na época moderna e consolidou-se a partir da revolução burguesa dos finais do século XVIII (Nóvoa, 1988). A ideia de que era possível «*ensinar a todos como a um só*», importada dos liceus napoleónicos, vem reforçar a ilusão das turmas homogéneas e o «*império do modo simultâneo*» (Niza, 1996).

O modelo escolar ocidental, apesar de todas as adaptações que sofreu nas mais diversas sociedades e tradições culturais, e dos questionamentos de que foi alvo com movimento da Educação Nova, mantém a sua característica mais marcante, a da dissociação dos tempos de formação, ou de educação, dos tempos de acção, característica considerada como uma constante inabalável por autores como Nóvoa (1988) e Canário (1999). Estes autores acrescentam ainda que se trata, não apenas de uma separação de tempos, mas também de espaços:

«O encerramento num tempo e num espaço distintos representa o traço principal da forma escolar, cujo pressuposto base é o estabelecimento de uma dicotomia

entre os tempos e os espaços de aprender e os tempos e os espaços da acção (...)»
(Canário, 1999, p. 99).

É uma crítica à escola, tal como a conhecemos hoje, que também é expressa na teoria social da aprendizagem. O actual modelo da Escola favorece uma perspectiva da aprendizagem que se enquadra na perspectiva da “aquisição”, como se houvesse um tempo para aprender (“adquirir”) e outro para actuar, para participar.

O movimento da Educação Nova, cujas origens podem ser encontradas nos finais do século XIX, introduz uma significativa «revolução pedagógica», defendendo princípios como a autonomia dos educandos e dos métodos activos, o estímulo da espontaneidade e da criatividade, a valorização da aprendizagem e do «aprender a aprender», por oposição a um ensino como aquisição. Defendia ainda a procura de uma ligação entre a Escola e a Vida, a construção de uma «escola do trabalho», realçando o «aprender fazendo», a par da participação activa dos educandos, ou dos formandos, no seu próprio processo de aprendizagem, ou seja, um ensino centrado nos interesses dos educandos, visando uma educação integral, considerando os alunos (ou dos formandos) como pessoas com uma história e com a possibilidade de intervir e agir no seu meio (Nóvoa, 1988).

A Educação Nova tem origem em três factores que Nóvoa (1995) considera relevantes para explicar os seus paradoxos:

- a) o reforço do papel do Estado no campo educativo, em simultâneo, com o desenvolvimento da massificação do acesso à Escola;
- b) a crescente afirmação profissional dos professores através da consolidação do associativismo docente, da valorização do respectivo estatuto sócio-profissional e da sua formação especializada;
- c) fundamentando-se nos esforços de cientificidade da pedagogia, que ocorriam em paralelo com a produção do discurso das ciências sociais e humanas.

Apesar de deixar uma significativa herança pedagógica, tendo por base a crítica à escola tradicional, a Educação Nova não põe em causa o modelo escolar acima referido, mas contribui decisivamente para uma outra forma de entender a educação escolar e a formação.

Em 1972 é publicado o Relatório Faure, considerado o Manifesto da Educação Permanente, onde se afirma que uma educação que contribua para a formação de um homem completo terá que ser global e permanente, não se tratando apenas de adquirir conhecimentos exactos e definitivos, mas de se preparar para elaborar ao longo de toda a vida um saber em constante evolução e de "aprender a ser". Neste relatório a educação é perspectivada como um "processo do ser" que, através da diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar, a interrogar o mundo e a tornar-se sempre mais ele próprio. Reconhece-se deste modo que a educação ocorre em qualquer idade e nas mais variadas situações e circunstâncias da existência, é global e permanente, pelo que ultrapassa os limites das instituições, dos programas e dos métodos (Nóvoa, 1988).

Começa assim a surgir a perspectiva da aprendizagem ligada ao «*aprender a ser*» (relacionada com a identidade), num processo sempre em reconstrução, inacabado, em que o indivíduo é considerado como um todo. Esta perspectiva da aprendizagem está, em meu entender, muito próxima da aprendizagem como participação social sobre a qual anteriormente me debrucei (ver Ponto 3), nomeadamente no que se refere à construção da identidade (ver Ponto 3. 5).

Nogueira (1997) considera que o conceito de Educação Permanente inclui uma visão idílica que transporta a utopia de «um mundo melhor», a «promoção de uma nova sociedade», «um suplemento de alma para os anos 70», muito em voga nos anos sessenta. Este autor cita Hummel (1977):

«A Educação Permanente é um verdadeiro projecto educativo. É prospectivo, como qualquer projecto desta natureza; visa um homem novo; veícula um sistema de valores; implica um projecto de sociedade: este projecto contém igualmente opções políticas. É ideológico. É uma utopia.»

Este autor considera mesmo que Educação Permanente é um princípio orientador da formação do cidadão ideal tal como consta da Lei de Bases do Sistema Educativo (Pires, 1987, citado por Nogueira 1997):

«(...) livre, responsável, autónomo, solidário (com os outros), possuidor de um espírito (democrático e pluralista, respeitador dos outros, das suas ideias e das culturas, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, crítico e criativo em relação ao meio social) capaz de uma reflexão consciente sobre os valores

espirituais, estéticos, morais e cívicos, com capacidade para o trabalho e para a vida activa e ainda para a utilização criativa dos tempos livres.»

Sintetizando, com base em Nogueira (1997), a Educação Permanente, assenta num projecto global que tem como finalidades tanto a reestruturação do sistema educativo, como o potenciar das possibilidades de formação fora do sistema educativo; considera o ser humano como sujeito da sua própria educação, através da constante interacção entre as suas acções e reflexões; rejeitando intervenções que se limitem ao período de escolaridade, abarca todas as dimensões da vida, todos os ramos do saber e todos os conhecimentos práticos que se podem adquirir pelos mais diversos meios, contribuindo assim para todas as formas de desenvolvimento da personalidade.

Conceber assim a Educação Permanente permite realçar a dimensão cívica que lhe está associada. Trata-se de uma dimensão que foi apoiada e reforçada por autores críticos do modelo escolar, como Illich e Paulo Freire (Canário, 1999). O primeiro defendeu uma ideia de sociedade, segundo a qual seria necessário acabar com a instituição escolar. O segundo, fez uma crítica ao que designou por "concepção bancária da educação", concebendo uma educação "libertadora", que contribua para "ler" e transformar o mundo, isto é, a educação encarada como uma forma de "conscientização" do sujeito em situação no mundo (Canário, 1999; Santos Silva, 1990).

Mais recentemente, Lima (2003) afirma que a Educação Permanente assumiu contornos diversos, sobretudo através das diferentes concepções subjacentes às políticas de educação de adultos. Nuns países estas políticas acentuavam mais valores como a educação para a democracia, para a cidadania, para a responsabilidade social e emancipação, noutros estas políticas assumem um carácter mais desenvolvimentista, mais funcional, inspirando-se nas teorias da modernização e na teoria do capital humano.

Segundo Canário (1999), as repercussões dos ideais da Educação Permanente nas práticas educativas foram limitados por três factores que exerceram os seus efeitos perversos:

- a) a redução da Educação Permanente ao período da educação pós-escolar, confundindo-a com a educação de adultos;

- b) a extensão do modelo escolar ao conjunto da existência das pessoas, o que conduziu à perpetuação da escola e à transformação do planeta numa gigantesca sala de aula;
- c) a desvalorização dos saberes não escolares, dos saberes experienciais, adquiridos em situações não formalizadas, entrando assim em contradição com o conceito de «*aprender a ser*».

Na opinião de Nóvoa (1988), a Educação Permanente, embora provocando uma ruptura com o modelo escolar, dá lugar a uma enorme variedade de formas educativas já não confinadas a espaços e tempos meramente escolares específicos, mas ainda fortemente contagiados por essa mesma lógica:

*«A questão central continuou a ser **formar** (Como? Quando? Onde?) e não **formar-se** (O que é formador na vida de cada um?); continuou a reflectir-se (e a trabalhar-se) fundamentalmente em torno de uma formação institucionalizada.»*
(p. 114)

O movimento da Educação Permanente permite, deste modo, contrariar a lógica da acumulação de conhecimentos (a lógica da aquisição), uma vez que coloca o fulcro do processo educativo no «*aprender a ser*», um processo educativo no qual a *emergência da pessoa como sujeito da sua formação* assenta em três pressupostos: o da *continuidade* do processo educativo (desde o nascimento até à morte), o da sua *diversidade* e o da sua *globalidade* (Canário, 1999). Segundo este investigador, tais pressupostos concretizam-se em processos de aprendizagem que, contrariando as práticas de formação demasiado escolarizadas, «*resultam da combinação de situações e modalidades de formação diferenciadas quanto ao nível de formalização e quanto à relação com os outros e como mundo*» (p. 88), reafirmando assim o que Nóvoa (1988) anteriormente destacara.

4.3 Em Tempos de Síntese

Para Canário (1999), a análise da evolução da Educação de Adultos prende-se com a evolução da relação que esta foi estabelecendo com o modelo escolar ao longo da segunda metade do século XX. Segundo este investigador vivemos actualmente em tempos de síntese que se caracterizam por um esforço, quer no plano teórico, quer no

plano prático, para ultrapassar as dicotomias anteriores, educação de adultos *versus* educação de jovens e crianças, teoria *versus* prática, aquisição *versus* acção/intervenção, procurando a elaboração de «*corpos teóricos unificados que possam ser válidos para a diversidade dos processos educativos, vividos numa diversidade de contextos, por uma grande diversidade de públicos*» (p. 24). A fase que atravessamos actualmente exige uma ruptura com as características imanentes do modelo escolar, ou seja, uma ruptura com:

- a) a universalidade dos métodos e conteúdos que conduz à normalização;
- b) o tradicional fechamento da instituição escolar sobre si própria;
- c) uma relação assimétrica educador - aluno de saber e de poder.

A fase actual da Educação de Adultos, segundo este autor, foi precedida por duas fases distintas. Uma após a II Grande Guerra que se caracterizou por um crescimento exponencial da oferta educativa, sobretudo em domínios como o da alfabetização e o da formação profissional, fundamentando-se numa identificação da educação de adultos com o modelo escolar.

A segunda fase, com início nos anos sessenta, procurava caracterizar o adulto em todas as suas dimensões tentando mostrar quão desajustados são para os adultos, os métodos escolares adoptados na educação dos jovens e das crianças. Trata-se de uma fase de diferenciação entre a educação de adultos e a educação de crianças, em que por oposição à pedagogia surge a andragogia (ver Ponto 4. 1. 1).

Hoje em dia, não se pode mais reduzir a educação, e consequentemente a aprendizagem, aos tempos e lugares da instituição educativa. O processo educativo é pois considerado como um processo abrangente e contínuo de socialização que não se restringe a determinadas fases da vida das pessoas, nem à acção deliberada e especializada das instituições educativas. Equacionar a educação e a socialização em conjunto contraria a contração e o fechamento no campo pedagógico. A Educação passa portanto a ser um processo de construção e elaboração a partir da experiência em que os diferentes campos se articulam, o campo pedagógico, o institucional e organizacional e o social (Canário, 1999).

Também os processos educativos passam a valorizar a singularidade de cada situação educativa, distanciando-se dos métodos e concepções da «produção industrial», traduzindo-se numa «educação por medida». A educação deixa assim de ser

determinada por processos internos, mas passa antes a ser colocada «*numa situação que lhe permita compreender as solicitações do meio ambiente e dar-lhe uma resposta adequada*». Trata-se de uma abordagem de carácter sistémico (1999, p. 25).

Nesta sequência, aquele que aprende deixa de ser «um cliente» para se transformar num co-produtor da sua formação, o que implica desde logo uma co-produção dos dispositivos educativos, assim como uma ruptura com a lógica «disciplinar». O trabalho educativo passa deste modo a preocupar-se mais com a compreensão do meio ambiente físico e social e com a construção de esquemas adequados à acção, do que com a aquisição de conteúdos (Canário, 1999).

4. 4 Histórias de Vida: Formação e Investigação

Foi na sequência de reflexões como esta que tenho vindo a desenvolver e na prossecução de uma nova epistemologia da formação que vários investigadores têm estudado o valor formativo das histórias de vida. Este questionamento epistemológico tem por base a crítica a uma visão desenvolvimentista da educação e a tentativa de elaboração de uma nova teoria da formação que permita ao indivíduo «pensar-se na acção» (Nóvoa, 1988).

A partir das investigações que levou a cabo neste domínio da formação de adultos, este investigador elaborou seis princípios orientadores de projectos de formação de adultos (1988, p. 128-130):

1º princípio – Um adulto em formação comporta um património vivencial, cuja apropriação pelo próprio, através de uma “compreensão retrospectiva”, se torna fulcral. «*O adulto em formação é portador de uma história de vida (...); as vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais em que as realizou são fundamentais para perceber o seu processo de formação.*»

2º princípio – A formação deve ser encarada como um processo de transformação individual, que pressupõe uma grande implicação do sujeito em formação numa estratégia de auto-formação participada e tem por base a «*tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber-fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes)*». Esta forma de encarar a formação conduz à necessidade

de uma *«participação alargada dos formandos na concepção e implementação do projecto de formação, bem como uma interacção constante e uma cooperação no seio da equipa de trabalho»*;

3º princípio – Os processos de formação são também, necessariamente, processos de transformação organizacional, pelo que, nos casos da formação profissional contínua, devem estar articulados de forma muito próxima com as organizações em que os formandos exercem as suas actividades;

4º princípio – Formar é *«trabalhar colectivamente em torno da resolução de problemas. A formação faz-se na “produção” e não no “consumo” do saber.»* A formação está pois associada a três conceitos chave (a) a “formação-acção”, entendendo-se a formação como um processo organizado *«numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção (...)»*; (b) a “formação-investigação”, em que a formação se organiza com base no desenvolvimento de um projecto de investigação (individual e/ou institucional) e (c) “formação-inovação”, em que a formação é *«encarada como uma função integradora, institucionalmente ligada à mudança»*;

5º princípio – o carácter estratégico da formação deve conduzir à preocupação *«em desenvolver nos formandos as competências necessárias para mobilizarem em situações concretas os recursos teóricos e técnicos adquiridos durante a formação»*;

6º princípio - *«E não nos esqueçamos nunca que, como diz Sartre, o se homem caracteriza, sobretudo, pela capacidade de ultrapassar as situações, pelo que consegue fazer com o que os outros fizeram dele»*.

Destes princípios decorre uma perspectiva interactiva dos vários elementos presentes num processo de formação. Se por um lado a história e as experiências anteriores de cada sujeito fazem parte do seu próprio património vivencial, determinando aquilo que ele é, ou seja, a sua própria identidade (considerando a identidade de forma dinâmica, em constante reconstrução), estas dimensões interagem com todos os outros elementos presentes (o restante grupo dos formandos, os tempos, o contexto organizacional, saberes teóricos e saber-fazer, formador/organizador) repercutindo-se e inter-influenciando-se na resolução dos problemas que elegerem para trabalhar conjuntamente.

Esta é sem dúvida uma abordagem sistémica da formação, em que os vários elementos e dimensões interagem e se influenciam reciprocamente, repercutindo-se em transformações tanto nos formandos, enquanto pessoas, como nos contextos organizacionais a que estes estão associados.

4. 4. 1 Características das Histórias de Vida – Formação / Investigação

É sobretudo a partir *1º princípio* acima enunciado (a valorização do património vivencial do indivíduo) e do *2º* (a formação encarada como um processo de transformação individual), que as narrativas, tal como as histórias, têm um grande poder. Qualquer história que se tenha passado há muitos anos (distante no tempo) e num lugar espacialmente afastado, num contexto completamente diferente daquele que se vive presentemente, pode tornar-se próxima de qualquer um dos seus leitores. Cada leitor acabará apropriando-se de diferentes aspectos de uma mesma narrativa e aprender com ela o que mais estiver relacionado com sua própria identidade (Nóvoa, 1992).

O modo como as narrativas capturam acontecimentos e fenómenos torna estes últimos mais concretos, mais próximos de cada um dos leitores, em vez de abstractos e distantes (Gudmundsdottir, 1997), como o que acontece habitualmente com o conhecimento científico.

«As narrativas são a melhor forma de caracterizar a acção humana» (1997, p. 1, citando Hunter McEwan's) e não será por acaso, certamente, que são o mais antigo género literário.

As Histórias de Vida, sob as suas diversas formas, são uma forma de narrativa retrospectiva. Esta retrospectiva é uma reconstrução do passado com os olhos do presente que a tão conhecida frase do senso comum tão bem ilustra:

«Se nesse tempo soubesse o que sei hoje ?!...».

Hoje com a importância que a informação adquiriu nas sociedades modernas através da ciência e do peso dos media, assume especial pertinência o questionamento sobre o que é o conhecimento, ou seja, o saber moderno. Como diz Finger (1988), «*uma informação não tem significado em si mesma, para a compreender temos que lhe dar um significado, temos que a integrar num saber outro*» (p. 13).

Trata-se de uma interrogação sobre a natureza epistemológica dos saberes, que, segundo Finger (1988), ganha também contornos políticos na medida em que a tarefa primordial da pedagogia é esclarecer o cidadão, de modo a que possa tomar qualquer tipo de decisão, entre outras, também as políticas, com conhecimento de causa. Ao situar-me no âmbito da educação de adultos e, neste caso específico, no da formação de professores, esta reflexão levanta a questão da formação da pessoa, no contexto das sociedades ocidentais complexas.

Foi a partir destas reflexões e de interrogações sobre a natureza de um outro tipo de saber, sobre o seu valor epistemológico e as suas limitações, que Finger (1988), tal como outros investigadores, adoptou como prática de investigação social o «método biográfico», uma prática capaz de valorizar esse outro conhecimento, o das vivências e das experiências que foram ocorrendo ao longo da vida das pessoas.

Autores como Connelly e Clandinin (1994), que no mundo anglosaxónico são uma referência neste domínio, no seu artigo «*Personal Experience Methods*», escrito para o *Handbook of Qualitative Research*, argumentam a favor da utilização da experiência como forma de compreender e teorizar a partir da prática.

Segundo a perspectiva adoptada por estes investigadores, estudar a experiência exige que se reclame a respectiva integridade, no seu sentido holístico e global, rompendo com as tendências formais que se manifestam através da abstracção e da hegemonia da organização e da estrutura social, ou que a reduzem a competências técnicas ou tácitas. São estas tendências que acabam por negar a natureza heurística da própria experiência (1994).

Penso poder estabelecer um paralelo entre o conhecimento que Connelly e Clandinin pretendem construir a partir da experiência, com o que Finger considerou ***um outro tipo de saber, mais pessoal e humano.***

Aliás, Connelly e Clandinin (1994) afirmam que o estudo da experiência assume um relevo especial se tivermos presente que ela surge sempre como resposta a questões como: «Porque razão é que os professores, alunos e outros, fazem o que fazem?» Por causa da sua experiência!

É baseando-se em Dewey, que Clandinin e Connelly afirmam que «*estudar a experiência é estudar a vida*» (1994, p. 415), pois a educação, a experiência e a vida

estão interrelacionadas de tal modo que formam uma totalidade que é a pessoa. Só teoricamente estas diferentes dimensões se podem considerar em separado.

Fazer investigação e formação a partir das Histórias de Vida comporta também em si mesmo como valor, *o valor emancipatório do indivíduo*. Esta afirmação é feita por Danielle Gallez e Guy de Villers (1996), num artigo intitulado «*A la recherche de nos filiations*», ao debruçarem-se sobre a prática das Histórias de Vida que é levada a cabo pelos elementos da «*Association Internationale pour les Histoires de Vie en Investigation et en Formation*» (ASIHVIF). Estes autores consideram que as opções teóricas dos investigadores filiados nesta associação estão em estreita articulação com os seus compromissos sociais, uma vez que a finalidade das suas práticas radica numa visão emancipatória do indivíduo, quer a nível político, quer a nível social.

Segundo estes mesmos autores, a maior parte dos membros desta Associação fez uma ruptura intelectual com as tradições de investigação nas respectivas áreas do conhecimento, das quais nos dão alguns exemplos: os historiadores passaram a valorizar o quotidiano e os actores sociais; os psicólogos, desiludidos com os diferentes modelos explicativos do comportamento humano, encaram as histórias de vida como uma forma de estudar a relação dialéctica entre o indivíduo e o social, duas dimensões em permanente interacção (1996).

Estas abordagens, provenientes de campos disciplinares diversos, que vão da filosofia, à antropologia, passando pelas ciências sociais, pelas ciências da linguagem e pelas ciências da educação, cobrindo o conjunto das ciências humanas, em ruptura com o modelo clássico, o da produção de conhecimentos pelos especialistas, abre a possibilidade a um conhecimento outro, diferente, produzido pelos próprios actores (1996), na linha do que anteriormente referimos como o conhecimento produzido na reflexão sobre as histórias dos professores, expressando-se eles próprios em narrativas (Connelly e Clandinin, 1994).

Para Ferrarotti «*o método biográfico apresenta-se à partida como uma aposta científica*» que comporta «*aspectos escandalosos*» (1988, p. 21).

Os dois «*aspectos escandalosos*» mencionados por este investigador são, por um lado, *a subjectividade* e, por outro lado, o conseqüente *afastamento das metodologias quantitativas e experimentais*, aquelas que seguem o modelo das ciências da natureza,

apoiando-se no modelo matemático, delineado por A. Comte, para a sociologia (Pineau e Le Grand, 1993, p. 38).

A *subjectividade* subjacente a uma abordagem biográfica está presente de duas formas. A primeira diz respeito às deformações, desvios, provocadas por um sujeito, simultaneamente sujeito/objecto, que se observa e reencontra através dos diversos materiais, na maior parte dos casos, auto-biográficos, a realidade social em que está implicado, a partir de um único ponto de vista, o seu próprio.

Outro aspecto subjectivo também presente, mas muitas vezes ignorado, manifesta-se na relação entrevistado-entrevistador, que, enquanto interacção pessoal que tem como objectivo produzir uma narrativa biográfica, contribui para que esta se torne «densa e complexa», como é próprio de todas as verdadeiras e sinceras relações pessoais. Uma relação pessoal deste tipo está também sujeita a diversos mecanismos de interacção que são dificilmente controláveis. Nesta interacção, a relação que se estabelece entre o observador/entrevistador e o observado/entrevistado, tem neste quadro uma forte componente afectiva, de cumplicidade recíproca: «*Yo no digo mi canción sino a quien conmigo va*» (Romancero, citado por Santamarinas & Marinas, 1995). No entanto, esta cumplicidade entre entrevistado e entrevistador, conduz à produção de mecanismos inconscientes de manipulação recíproca dificilmente controláveis, por um lado, mas por outro lado são a única garantia de uma relação verdadeira e sincera, única forma de garantir a veracidade das informações recolhidas (Couceiro, 1992).

Sintetizando, para Ferrarotti (1988) a aposta epistemológica da biografia e seu consequente valor heurístico assenta na subjectividade e numa exigência anti-nomotética, que por outro lado, definem os limites da sua própria cientificidade.

4. 5 Desenvolvimento Profissional e Formação ao Longo da Vida

O conceito de desenvolvimento profissional tem sido frequentemente associado ao de formação contínua, ou seja, à formação que ocorre após a formação inicial. Trata-se assim da formação em que os indivíduos são envolvidos e se envolvem, depois de concluída a sua formação inicial. Actualmente, com a investigação que se tem vindo a

realizar neste campo e com a crescente pertinência do conceito de educação ao longo da vida, o desenvolvimento profissional é considerado como processo contínuo que se inicia na formação inicial, mas que se prolonga por toda a vida. Explicitarei mais adiante esta afirmação de forma detalhada.

Os primeiros estudos que fizeram referência ao desenvolvimento profissional foram realizados por D. Riverin-Simard (1984, citada por Pineau, 1988), no Quebec (Canadá), e diziam respeito ao desenvolvimento na carreira de adultos de várias idades e de vários estatutos sócio-profissionais.

Posteriormente foi Huberman (1987; 1992) que se dedicou ao estudo do desenvolvimento profissional dos professores. Em Portugal são referências neste domínio os estudos iniciados por António Nóvoa (1991) que foram seguidos por Fontoura (1992), Moita (1992), Gonçalves (1992), Cavaco (1991), entre outros.

Estas pesquisas confirmam que os professores, tal como todos os adultos, vão atravessando diferentes fases ao longo do seu percurso profissional. Mostram que os professores que mais satisfeitos se sentem com a sua profissão, são os que se colocam numa perspectiva de permanente formação, interrogando-se sobre as fragilidades das situações que foram pior sucedidas e procurando aprender com esses processos. Estes são designados como «*exploradores de exceção*» (Tavares, 1991). Estes professores valorizam, do ponto de vista do seu crescimento profissional, todas as oportunidades que lhes foram surgindo no seu dia-a-dia, quer as que se revestem de um carácter positivo imediato, quer as que, afigurando-se como negativas e mais difíceis no curto prazo, acabam por se transformar em desafios a superar, cheios de potencialidades, no médio e longo prazo. Colocam-se numa perspectiva de aprendizagem permanente, ao longo da vida, procurando com os seus pares, quer nos contextos profissionais, as escolas, quer em contextos das associações de docentes, construir um conhecimento e uma reflexão adequada aos problemas e às situações com que se vão deparando, através da partilha e da troca de experiências. Desempenham aqui um papel destacado as narrativas que constituem a profissão docente e que dão voz aos professores, como por exemplo os relatos de experiências, orais ou escritos.

Falar de desenvolvimento profissional de professores de um ponto de vista institucional, a partir das escolas de ensino superior responsáveis pela Formação Inicial ou dos Centros de Formação das Associações de Escolas, entidades que no nosso

sistema são responsáveis pela formação contínua de professores, é uma abordagem completamente diversa, daquela que pode ser feita a partir da «voz» dos próprios professores, das suas associações profissionais e pedagógicas, ou de outras iniciativas associativas que se vão gerando e consolidando no terreno educativo. Perspectivar o desenvolvimento profissional a partir de um ponto de vista ou do outro é necessariamente diferente.

Benavente (1990) distingue duas lógicas de formação com as quais poderíamos estabelecer o paralelo a partir do que acima referi. Segundo esta investigadora, a lógica central, a dos serviços governamentais, a daqueles que lideram os processos de formação, privilegia a certificação, valoriza a visibilidade imediata e pressupõe que as práticas futuras, decorrem directamente da formação inicial e do nível de conhecimentos adquiridos. Para esta mesma autora, a lógica local, que se opõe à anterior, privilegia a construção de novos saberes a partir da reflexão sobre as práticas, valorizando a resolução de problemas, a resposta a necessidades que transcendem as lógicas disciplinar, curricular e certificativa, atribuindo igualmente valor aos aspectos relacionais e afectivos da profissão.

Se de um ponto de vista institucional há uma muito maior vinculação à lógica central, já do ponto de vista dos professores, actores fundamentais no domínio educativo, a lógica da sua «voz», situa-se numa lógica local, a partir dos problemas com que se vão confrontando nas escolas.

Em nosso entender estas duas lógicas não funcionam independentemente uma da outra, mas antes interagem, influenciando-se reciprocamente, nomeadamente no que diz respeito à necessidade de dar resposta à certificação da formação contínua para progressão na carreira docente – uma exigência do Estatuto da Carreira Docente – e que a lógica local, através das necessidades dos professores, não pode ignorar, antes devendo tirar o maior proveito possível de tal imperativo legal.

Falar de desenvolvimento profissional apenas segundo estas duas lógicas, como se se tratasse de uma construção conceptual linear, sequencial no tempo, é uma forma redutora de o fazer pois reconheço que ambas se cruzam e se interpenetram nos espaços institucionais das Escolas responsáveis pela formação inicial de professores. Identifico nestes espaços organizacionais oportunidades de formação muito estimulantes e enriquecedoras, que procuram desde logo promover uma reflexão dos formandos sobre

as suas vivências na prática e sobre como articular os conhecimentos teóricos que vão construindo na Escola de formação com aqueles que encontram nas escolas onde realizam os seus estágios – os conhecimentos práticos – através de uma abordagem das narrativas profissionais.

No entanto, por tudo o que tenho vindo a explicitar ao longo deste trabalho, este modo de perspectivar a formação ganha o seu verdadeiro significado quando a reflexão é realizada com outros, sobre as suas práticas, as suas vivências e experiências.

Esta perspectiva vai ao encontro da abordagem de formação, ou melhor, de desenvolvimento profissional explicitada por Nóvoa (1988), a perspectiva do «formar-se», anteriormente referida, isto é, aquela em que os vários actores em presença, formandos e formadores, se implicam na compreensão das situações e dos fenómenos que cada um, nos contextos e grupos em que está envolvido, considera ser formador ou, melhor, como uma oportunidade de formação.

Nóvoa (1991; 1992) concebe o desenvolvimento profissional de professores em três vertentes: (i) o desenvolvimento pessoal, considerando o professor na sua individualidade, (ii) o desenvolvimento profissional, considerando o colectivo docente, o grupo profissional e (iii) o desenvolvimento organizacional, considerando as escolas, as organizações em que os professores exercem por excelência a sua actividade profissional.

Ao nível individual, consideram-se as lógicas das acções de formação contínua e de actualização permanente. Ao nível colectivo abre-se uma panóplia de possibilidades de reflexão sobre o papel dos grupos de professores, das suas associações profissionais, sobre o trabalho que podem desenvolver, em colaboração, no campo pedagógico. Ao nível organizacional consideram-se todas as mudanças ocorridas ao nível das escolas, nomeadamente aquelas que visam a gestão do currículo a partir dos projectos educativos de escolas (Nóvoa, Popkewitz, 2001).

Esta forma de entender o desenvolvimento profissional dos professores, aponta para a complexidade das situações em que estes profissionais enfrentam no seu quotidiano e a não-linearidade dos fenómenos e dos factores em presença, interagindo e inter-influenciando-se uns aos outros.

Mais recentemente, adoptando uma perspectiva cultural da profissionalidade docente, Alonso (1998), explicita que o saber dos professores é essencialmente prático

(com características diferentes de um saber técnico) e afirma que o desenvolvimento profissional deve ser entendido no seio do grupo profissional, isto é, nas dimensões grupais e sociais em que a prática pedagógica se vai constituindo. Esta perspectiva mostra como o desenvolvimento profissional não pode ser equacionado apenas numa das suas vertentes, ou melhor, mesmo sendo equacionado a partir de uma delas, ela estará sempre em estreita interrelação com as outras duas enunciadas por Nóvoa (1991; 1992).

Alonso (1998) considera poderem existir diversas formas de encarar o desenvolvimento profissional. Alguns autores afirmam que os processos de desenvolvimento profissional são exógenos aos professores, consideram que estes constituem um grupo profissional homogéneo com um *deficit* de conhecimentos, cujos *skills* é necessário compensar. Esta perspectiva orienta os docentes para a mudança e o aperfeiçoamento, uma vez que são encarados como seres passivos, resistentes e deficitários. Esta perspectiva situa-se próxima de uma abordagem mais tecnicista e da lógica central que anteriormente referi.

Ainda segundo Alonso (1998), outros autores que consideram os professores como profissionais activos, dispostos a aprender, inteligentes e sabedores, diversos e únicos, perspectivam os processos de desenvolvimento profissional como endógenos, cuja responsabilidade pertence aos próprios professores (considerando estes individual e colectivamente) designando estes processos desenvolvimento profissional como processos de «desenvolvimento auto-dirigido» - processos próximos dos da lógica local acima mencionada.

Tal como para Marcelo (1999), também para Alonso (1998) o conceito de desenvolvimento profissional dos professores tem um carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança, suplantando o carácter individualista e tecnicista de muitas das acções específicas da formação de professores.

Citando Dillon-Peterson (1981), Marcelo (1999) define o desenvolvimento profissional como

«Um processo concebido para o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos num clima organizacional de respeito, positivo e de apoio, que tem como finalidade última melhorar a aprendizagem dos alunos e a auto-renovação contínua e responsável dos educadores e das escolas» (p. 137)

Definindo o conceito de desenvolvimento profissional à luz da concepção de formação permanente ao longo da vida, Alonso (1998) considera que este reflecte uma perspectiva de *evolução e continuidade* que ultrapassa a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua; sublinha o carácter *contextual, organizacional e orientado para a mudança* no qual a formação formal e informal se complementam e enriquecem mutuamente, ultrapassando também as conhecidas dicotomias entre as dimensões *pessoais e profissionais*; acentua o seu carácter *sistemático, processual e permanente* por contraponto ao carácter pontual de acções de formação numa perspectiva de reciclagem; sublinhando o carácter *activo, reflexivo e auto-dirigido* da formação que se contrapõe à passividade, à irreflexão e, finalmente, acentua o seu carácter *global e integrador* que afecta a pessoa como um todo, nas suas várias dimensões: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais.

Nestas concepções sobre o desenvolvimento profissional podemos encontrar subjacentes, do meu ponto de vista, todos os elementos referidos anteriormente na teoria social da aprendizagem: a formação como um processo individual de transformação, ou seja, «*aprender tornando-se*», e conduzindo a transformações contínuas da identidade; as implicações da formação no mundo social em que o formando está inserido, quer se trate do mundo laboral, familiar ou outro, ou seja, as comunidades de prática em que os indivíduos se vão integrando, «*aprender pertencendo*» ou nas quais estão já integrados, vão-se elas próprias também transformando; a formação está estreitamente associada à resolução de problemas e à intervenção no mundo social, à vivência concreta nesse mundo, ou seja, aprender é «*aprender fazendo*» numa prática concreta contextualizada; a formação realiza-se através de um processo de reflexão e compreensão retrospectivo sobre o próprio património vivencial do indivíduo, um processo singular de “produção” de si próprio (Couceiro, 1992), ou seja, «*aprender vivenciando*», experienciando, através dos significados que se vão negociando e reconstruindo através do engajamento na prática.

Muitas destas concepções sobre a formação e o desenvolvimento profissional, embora considerando que as várias dimensões em presença se influenciam reciprocamente, numa abordagem sistémica, não deixam de ser esboçadas a partir do indivíduo, mesmo quando consideram as respectivas implicações no mundo social e a necessidade de articulação entre os vários elementos em presença.

O aprender, tal como é equacionado pela teoria social da aprendizagem (Lave e Wenger, 1991; Wenger, 1998) é do meu ponto de vista uma perspectiva relacional, ou seja, interactiva em que as transformações e as aprendizagens efectuadas podem ser equacionadas a partir de qualquer uma das componentes em presença, a da identidade, a da comunidade de prática, a da prática e a do significado.

5. Professoras Primárias ou Professoras do 1ºC.E.B.

Neste ponto da investigação procurarei pintar um quadro, utilizando um pincel grosso, isto é, delinear um retrato, em traços largos, sobre as professoras do 1ºCiclo do Ensino Básico, ou melhor, as professoras primárias, enquanto grupo profissional com uma história e com uma identidade sócio-cultural. Desta forma procurarei encontrar respostas para questões como as que se seguem: Quem são os professores do 1º CEB? Que percurso histórico têm realizado enquanto grupo profissional? Que valores orientam a sua actividade profissional? Que desafios têm hoje que enfrentar?

Tal como afirma Sarmiento (1994), também considero que *«a escola primária, enquanto organização educativa, tem especificidades que condicionam o perfil e a identidade dos seus professores.»* (p. 33)

Aquilo que as professoras do Ensino Primário são enquanto profissionais e enquanto pessoas depende de factores históricos, sociais, culturais, políticos e organizacionais. Os aspectos que seleccionei para proceder a esta caracterização e que em seguida refiro são os que na literatura consultada me pareceram melhor contribuir para este propósito e melhor puderem ir ao encontro das finalidades desta pesquisa.

5.1 A emergência do modelo escolar – breves apontamentos

Para melhor compreender a constituição do processo identitário das professoras primárias considerei pertinente explicitar de forma breve, com base em Nóvoa (1986) a emergência do modelo escolar actual, estabelecendo em traços largos algumas relações

com o pensamento de pedagogos nos quais as correntes pedagógicas de hoje podem encontrar muitas das suas raízes.

Para Nóvoa (1986) a Escola tal como a conhecemos hoje, resulta da evolução de uma instituição educativa que começou a ganhar a sua forma no final da Idade Média com a emergência da burguesia. Até aí, a preocupação com a transmissão de geração em geração das «*normas culturais estruturantes da vida colectiva*» realizava-se «*através de uma espécie de impregnação cultural*» (p. 7), em que, desde o seu nascimento, o indivíduo se ia integrando na comunidade e no respectivo quotidiano sem uma preocupação específica e especializada nesse sentido.

Nóvoa (1986) considera que a génese e o desenvolvimento do modelo escolar foi um longo processo, ou melhor, o resultado de «*um jogo complexo de relações sociais e de modificações das representações e das orientações normativas respeitantes ao mundo e aos homens*» (p. 9). Para este historiador da Educação, este processo deve ser entendido a par:

- a) da emergência de ***uma nova concepção de infância*** – por um lado a criança como um ser vicioso e imoral, que é necessário domesticar, por outro, a criança idealizada como um ser inocente e maravilhoso que é necessário proteger – que conduziu à necessidade e à pertinência da sociedade se ocupar das crianças através de processos educativos intencionais; esta formulação permite-me relacionar estes aspectos com as ideias mais marcantes do pensamento de Jean-Jacques Rousseau: cada criança é naturalmente boa, vive no presente e é única (Bettencourt *et al*, 2003);
- b) da instauração de uma ***civilização dos costumes***, que se fundamenta na imposição de um controlo sobre o corpo e a interiorização progressiva de um conjunto de regras morais, reguladoras das relações entre os indivíduos. A distância entre o adulto civilizado e o modelo natural da criança só poderá ser ultrapassado através da acção educativa;
- c) da emergência de uma ***ética protestante do trabalho***, criando as condições propícias à emergência do «espírito do capitalismo», à conseqüente instauração de uma nova ordem sócio económica, bem como ao indispensável desenvolvimento de uma nova relação com a leitura e com a escrita; associo a estes aspectos o pensamento de Comenius, precursor da educação para todos

afirmando que todos devem ter acesso à escola, que a organização desta deve ser como um relógio, com uma habilidosa repartição do tempo, das matérias e do método, de modo a que seja possível ensinar tudo a todos, realçando a importância do método como infalível e único (Bettencourt *et al*, 2003);

- d) da implantação de uma *sociedade disciplinar*, encerrando as crianças em espaços próprios – situação paradoxal, pois num tempo em que a família redescobre o seu papel afectivo, as crianças são entregues e fechadas em espaços específicos, as escolas; Comenius defendeu também que a escola não deve ser perturbada pelo que se passa no seu exterior (Bettencourt *et al*, 2003).

Estes são traços que ainda hoje, de uma forma ou de outra, se fazem sentir no que actualmente pensamos que é a Escola, no valor que lhe atribuímos, e que surge estreitamente associada à sua função social e às expectativas que nela se depositam.

5. 2 Processo de profissionalização da actividade docente e a Educação Nova

Nóvoa (1986) considera que os professores se constituem em profissionais do ensino ao longo de um processo que designa por «Processo de Profissionalização da Actividade Docente».

Este processo tem como eixo central a evolução do estatuto sócio-económico deste grupo profissional, assim como as respectivas relações com outros grupos profissionais.

As duas dimensões que em torno das quais se estrutura este processo são:

- a) um corpo de conhecimentos e de técnicas específico da profissão docente e em constante reelaboração – dizem respeito tanto aos saberes das áreas científicas fundamentais como aos saberes e saberes-fazer associados à experiência e prática docente;
- b) a organização de um conjunto de normas e valores que determinam a actividade docente, assim como o seu quotidiano.

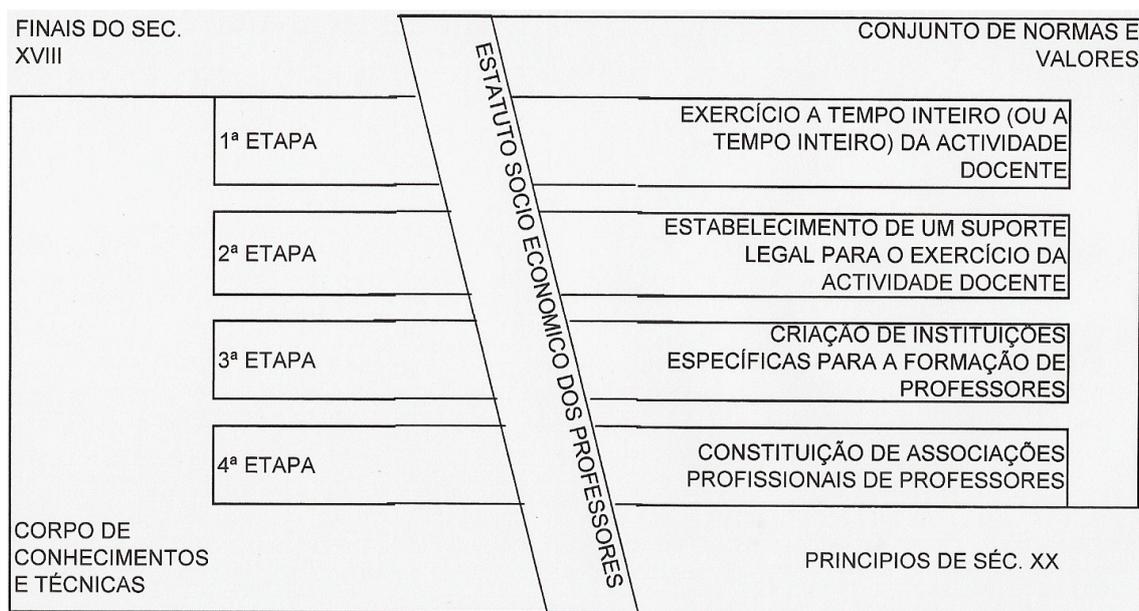


Fig. 2 – Processo de profissionalização da actividade docente (Nóvoa, 1986)

Desde os primórdios da criação da Escola, este processo de profissionalização da actividade docente desenrolou-se assim em quatro etapas:

- a) o exercício a tempo inteiro ou ocupação principal da actividade docente;
- b) o estabelecimento de um suporte legal para o exercício da actividade docente;
- c) a criação de instituições de formação de professores próprias;
- d) a constituição de associações profissionais específicas.

Com uma história sócio-profissional de grande desvalorização social, desde os tempos dos mestres escolas, o grupo profissional dos professores primários ao longo do seu processo de profissionalização vai-se confrontando com várias dimensões contraditórias.

Deste percurso realçarei aqui apenas os aspectos mais recentes e que melhor vão ao encontro da história próxima da Educação, ou seja, a forma como o movimento da Educação Nova contribuiu decisivamente para este percurso da profissionalidade docente, sem nunca pôr em causa o modelo escolar (Nóvoa, 1986; 1988).

Nóvoa (1986) afirma que os educadores do movimento da Educação Nova depositavam na Escola um enorme crença não só na educação da criança, mas também na transformação da sociedade. Para este investigador o facto de este movimento

pedagógico ter criticado acerrimamente a escola tradicional, sem nunca ter posto em causa o modelo escolar, leva-o a considerar que a Educação Nova «*é mais um período da história da educação do que o princípio de uma nova era*» (p. 45).

Referindo-se a Dewey (1922) e a Adolfo Lima (1925) este autor afirma

«Escola – miniatura do mundo, Escola – laboratório sociológico. Nestas duas expressões exprimem-se, paradoxalmente, as potencialidades e os limites da Educação Nova: potencialidades que dizem respeito à vitalidade deste movimento de transformação de ideias pedagógicas, das práticas escolares e do papel dos professores; limites que passam pela incapacidade de pôr em causa o modelo escolar concebido na época moderna e de imaginar uma outra forma de educar. Por isso, afirmámos que a Educação Nova encerrava o “ciclo da modernidade” da história da educação.» (Nóvoa, 1986, p. 46) (ver ponto 4. 2)

Para este autor a Educação Nova dá um contributo decisivo na constituição das Ciências da Educação, mas o seu contributo não será suficiente para *«fornecer aos professores estratégias e instrumentos indispensáveis à transformação das suas práticas»* (p. 51). Assim, segundo este investigador este movimento pedagógico foi assim incapaz de associar à acção pedagógica a produção científica, apesar de ter contribuído decisivamente para integrar diversas perspectivas de diferentes áreas científicas.

Afirmando que as ideias e princípios preconizados pelos seguidores da Educação Nova, Nóvoa (1986) afirma que elas são muito mais o eco de uma inevitável mudança cultural da sociedade em geral, do que a consequência de uma reflexão pedagógica, daí que as suas repercussões directas nas práticas escolares não se tenham feito sentir de forma generalizada, tendo passado, no entanto, a constituir-se como *«princípios fundadores de todas as relações com as crianças, tanto no interior da escola, como no meio comunitário e familiar»* (p. 52).

Assim, as razões que levaram os educadores a aderir aos princípios da Educação Nova podem ter sido muito diversas e este investigador agrupa os professores em quatro grandes categorias: (a) «os militantes sociais e/ou políticos», (b) «os militantes pedagógicos», (c) «os militantes dos valores oficiais» e (d) «os militantes da indiferença activa».

Esta categorização é muito interessante pois vai permitir compreender as normas e os valores associados à profissão docente como constituintes fundamentais da identidade profissional dos professores primários, que por sua vez são explicitados em valores como os de uma nova relação com a infância, com as ciências da educação e com a profissão docente no início do século XX. É aqui também de destacar a relação entre o movimento da Educação Nova e o surgimento dos primeiros processos específicos e autónomos de formação de professores a par da consolidação do associativismo docente (Nóvoa, 1986).

O final da II Guerra Mundial trouxe consigo o questionamento do modelo escolar o que muito contribui para a crise de identidade dos professores. Foram movimentos como o das pedagogias não-directivas, o movimento da descolarização e as abordagens da pedagogia institucional que conduziram às influências contraditórias a que hoje todos os professores se encontram sujeitos – e não apenas os professores primários. Se por um lado existe um crescente movimento no sentido da crescente profissionalização da actividade docente e do estatuto dos professores, por outro lado, *«na esteira de ideologias de libertação da escola e de descolarização da sociedade, procura-se confiar a instâncias extra-curriculares toda uma série de funções pedagógicas e, simultaneamente, atribuir aos professores tarefas distintas das que tradicionalmente lhes pertenciam»* (Nóvoa, 1986, p. 55).

5. 3 Uma herança sócio-histórica: da 1ª República à actualidade

Os Professores primários dos tempos da 1ª República, herdeiros dos princípios da Educação Nova, com a sua forte tradição associativa e dinamizadora (em termos políticos, sociais e culturais), foram considerados como «perigosos revolucionários» depois do golpe militar de 28 de Maio de 1926, pois punham em questão a triologia da «Educação Nacional», «Deus, Pátria e Família».

Foi uma das classes profissionais mais perseguidas pelo regime do Estado Novo, quer impedindo os seus membros mais activos de leccionar nas escolas públicas para que não pudessem comprometer o regime, quer deslocando outros compulsivamente para longe dos centros urbanos (ou para as colónias, ou para o interior do país, sobretudo depois da campanha eleitoral do Gen. Humberto Delgado, em 1958) ou

mesmo prendendo alguns dos seus destacados dirigentes (Nóvoa, 1986). Estas formas de perseguição mostrar-se-iam ainda insuficientes para deter a influência sócio-política deste grupo profissional, tendo por isso o regime decidido, em 1936, decretar a suspensão das matrículas nas Escolas do Magistério Primário encerrando-as em 1937, pois eram também consideradas como influentes centros de propaganda política. Estas escolas voltariam a abrir as suas portas apenas em 1942 (Cortesão, 1981; Nóvoa, 1986).

Durante o regime do Estado Novo os professores primários são sujeitos à «*desqualificação profissional, ao apertado controlo ideológico e à criação de condições de carreira altamente inibidoras*» (Sarmiento, 1994, p. 81). Ao professor nacionalista, aquele que exerce «*um verdadeiro sacerdócio, com alto e nobre sentido de missão e responsabilidade*» (p. 81, citando Galvão Telles, 1966) é entregue uma escola cujo ideal é o da «*sagrada oficina das almas*».

Sarmiento (1998) chama à escola gerada pelo Estado Novo uma «*escola nacionalista*» de massas em que a ideologia veiculada pelos agentes de ensino tinha por base a «*inculcação discursiva da passividade (...) e dos valores da educação nacional (...)*» e era «*acompanhada dos mecanismos de cooptação e recrutamento de professores e do controlo inspetivo [sic] e administrativo*» (p. 38).

Se alguns professores assumem durante este período uma cultura de passividade, de apatia política, contribuindo para a sua função de transmissão ideológica dos valores preconizados pelo regime e adoptando um perfil profissional que se cingia à gestão dos currículos e dos programas nacionais, outros houve que resistiram e sofreram as respectivas consequências como acima já mencionei.

Apesar das grandes mudanças sociais e culturais operadas depois do 25 de Abril de 1974, segundo o estudo de Benavente (1990) as suas repercussões nas práticas pedagógicas das professoras³ foi muito ténue. Isto apesar de o estudo efectuado por Braga da Cruz (*et al*, 1988) apontar para uma concepção dominante sobre educação, que é designada por concepção crítica, em que «*a função educativa é vista mais pelo ângulo crítico, estimulador da criatividade, de iniciativa e de autonomia pessoal*» (Sarmiento, 1994, p. 84).

³ Este estudo incidiu sobre professoras, todas do género feminino, pelo que nele os elementos pertencentes a este grupo profissional, são sempre designados no feminino.

Benavente (1990) considera que desde 1926 prevaleceram quatro concepções dominantes de escola e de educação, a partir do principal agente difusor de tais representações sociais, o Estado. No período que decorre de 1926 ao início dos anos 70, a escola surge como um direito dos socialmente mais dotados, numa sociedade em que as desigualdades sociais são consideradas como naturais e uma fatalidade. Entre 1970 e 1974, surge a «batalha da educação» associada à igualdade de oportunidades e à democratização do ensino, apoiada no discurso da meritocracia. Do 25 de Abril a 1976 é questionado o papel da escola sob o ponto de vista sócio-institucional. De 1976 até a estudos mais recentes (Sarmiento, 1994), prevalece a concepção do *handicap* sócio-cultural, uma perspectiva muito desculpabilizante para a escola e para todos os actores com responsabilidades no seu funcionamento, isto é, no sucesso escolar dos alunos.

5. 4 «Professoras de crianças»

Será certamente por a sua função profissional se dirigir prioritariamente às crianças mais novas que este grupo docente possui uma das mais elevadas taxas de feminização da OCDE (Sarmiento, 1994; Braga da Cruz *et al*, 1988). Esta taxa era de 92 % em 1985/86 e de 93 % em 1995/96 (Carneiro, 2001).

Segundo Braga da Cruz (*et al*, 1988) «a feminização da função docente tem [...] contribuído para uma degradação sócio-profissional dos professores» (p. 1197), pois as profissões exercidas por mulheres estão associadas a um menor prestígio social, que se reflecte não apenas em termos remuneratórios, mas também em termos sociais considerados de forma mais vasta.

Partindo dos dados apresentados por Carneiro (2001) referentes a 1995/96, este grupo profissional encontra-se também bastante envelhecido pois 70 % das professoras primárias tem mais de 40 anos.

A origem social dos professores primários é modesta – uma tendência histórica e internacional – pelo que esta profissão se torna numa forma de mobilidade social ascendente para a maioria dos membros que constituem este grupo (Sarmiento, 1994, referindo-se a Nóvoa, 1987; Benavente, 1990; Braga da Cruz *et al*, 1988).

Se esta profissão é sem sombra de dúvidas uma forma de mobilidade social ascendente, já a forma como os próprios a encaravam em termos de prestígio social em 1988 variava (Braga da Cruz *et al*). Numa escala de prestígio de 1 a 10, 23 % autocolocavam-se entre as posições 8 e 10; cerca de 1/3 (33%) nas posições 6 e 7 e 31% nas posições 4 e 5. Há ainda a considerar os 7% de professores que se colocam numa posição de inferioridade quanto ao prestígio social, situando-se nas posições 1 e 3.

Para Formosinho (1998b) o Ensino Primário, actualmente designado como 1º Ciclo do Ensino Básico, é uma realidade pedagógica, curricular e organizacional própria, não apenas em Portugal, mas praticamente em todo o mundo. Tal facto significa que, para além destas características, este nível de ensino tem os seus problemas específicos. O ter passado a integrar o Ensino Básico apenas serviu para diluir os respectivos problemas e preocupações. Foi ao longo do meu percurso profissional, já em 1990, que foi alterada a designação de «Professora do Ensino Primário» para «Professora do 1ºC.E.B.».

Para este investigador, o Ensino Primário caracteriza-se por uma iniciação às aprendizagens académicas, «o ler, escrever e contar» - uma forma simplificada e comum de designar «*a enorme variedade e complexidade das aprendizagens académicas que se iniciam no Ensino Primário*» (1998, p. 13). Nas sociedades ocidentais e urbanizadas, apesar das aprendizagens a efectuar no 1ºC.E.B. continuarem a ser frequentemente equacionadas desta forma, estas devem assumir os contornos instrumentais e significativos da actualidade.

Em 1994, Sarmento concluía que os professores do Ensino Primário se distinguem dos restantes por: (a) ensinarem (ou trabalharem com) crianças de idade inferior aos níveis escolares seguintes; (b) leccionarem em escolas com um número inferior de professores e, conseqüentemente, em muitos casos, viverem em situações de isolamento se não total, quase; (c) estarem muito dispersos geograficamente por todo o país dada grande penetração da rede escolar; (d) ensinarem predominantemente segundo um modelo de monodocência e (e), por último, por terem um estrutura hierárquica mais pesada e distante. Na maior parte dos casos, entre cada professor primário, as estruturas da administração central e a administração local, cada professor relaciona-se com seis níveis hierárquicos distintos.

Organizacionalmente Formosinho (1998b) considera que não existem escolas do Ensino Primário, uma vez que uma escola é constituída por uma comunidade docente, «*com a capacidade e a possibilidade de exercer uma vontade colectiva*» (p. 26), querendo com isto dizer, que nas Escolas Primárias, mesmo já decorridos vários anos depois da aprovação da L.B.S.E. (1986), não existem nem os instrumentos legais, nem a capacidade para que tal comunidade possa operacionalizar a sua vontade colectiva.

As afirmações de Formosinho (1998b) baseiam-se em dados estatísticos relativos a 1991/92 que fui completar com dados referentes a 2002/2003 e a 2003/2004. Assim verifica-se que em 1991/92 63,60% das escolas tinha um número de alunos inferior a 50 e que em 2003/2004, essa percentagem de escolas é de 75, 97 %. Se em 1991/92 a percentagem de escolas de lugar único era de 33 %, em 2002/2003 é de 43 %. Segundo estas mesmas fontes, a percentagem de escolas com mais de 4 professores era em 1991/92 de 22,2% e em 2002/2003 de 18%.⁴

Para este investigador, a criação de uma escola, com identidade e projectos próprios, que vá ao encontro dos anseios e das especificidades da comunidade, passa pela criação de uma comunidade profissional estável. A criação desta comunidade está directamente dependente da fixação dos professores, ou seja, dos concursos docentes e dos incentivos para essa fixação fora dos grandes centros urbanos.

Outra questão levantada por Formosinho (1998b) diz respeito à necessidade da disponibilização de recursos financeiros, de equipamento e de material didáctico, que permitam a execução dos projectos e das actividades da Escolas. As Escolas Primárias só a partir da publicação do Decreto Lei da Autonomia, D.L. 115 – A/98 (de 4 de Maio) iniciaram processos de autonomização pedagógica, administrativa e financeira que lhes permitiu fazerem face aos seu próprios projectos educativos e planos curriculares de Escola.

Refiro estas questões porque elas estão directamente relacionadas com a forma precária como têm sido encaradas as Escolas do 1º Ciclo, ou melhor, do Ensino Primário, o que tem enormes repercussões na valorização profissional dos professores deste nível de Ensino, bem como na imagem que estes fazem de si próprios.

⁴ Os dados referentes a 1991/1992 têm origem em Formosinho (1998b) que recorre aos dados estatísticos do DEP/GEF (1992). Os referentes a 2002/2003, foram recolhidos a partir do Relatório Nacional da Inspeção-Geral de Educação (2003) e do documento «*Ano Escolar de 2003/2004. Dados Globais de Referência*» do Ministério da Educação (G.I.A.S.E., 2004).

5. 5 Os desafios: a monodocência versus isolamento ou a polivalência versus trabalho em equipa

«De facto, o Ensino Primário, hoje em dia, deve ser um contexto em que iniciar a ler significa também iniciar a ler a imagem dos meios de comunicação social e saber descodificar a imagem desse meio poderoso que é a televisão. Significa, ainda, que ensinar a escrever implica ensinar a processar texto num computador e saber lidar com a Internet. Significa que saber contar implica saber usar calculadoras electrónicas. Há uma alfabetização informática e icónica que é indispensável inserir numa noção mais alargada de saber ler, escrever e contar que está inserida no conceito mais vasto de literacia» (Formosinho, 1998b, p.19)

Hoje a questão das aprendizagens escolares já não se coloca mais apenas ao nível do aprender a «ler, a escrever e a contar ... » de outrora, estas são aprendizagens que de uma forma muito simplista a escola sempre soube fazer aprender, ou melhor, ensinar. Hoje importa que as crianças também aprendam qual o significado presente e futuro dessas aprendizagens para, deste modo, conseguirem interpretar o mundo, respondendo às suas solicitações e contribuindo desta forma para construírem criticamente o seu próprio caminho, no qual se realizem de forma criativa como pessoas e como cidadãos (Sarmento, 1998).

Ao advento da sociedade da informação associa-se a evolução da ciência e da tecnologia e a conseqüente necessidade de uma iniciação ao raciocínio científico o mais cedo possível. A valorização do papel das expressões artísticas, da Educação Física, bem como a recente tendência para a iniciação precoce a uma língua estrangeira, exigem do professor do Ensino Primário, em regime de monodocência, uma polivalência demasiado ampla.

Segundo Formosinho (1998b), esta situação tem conduzido a que em vários países a monodocência seja apoiada por professores especializados, cujas especialidades vão desde as áreas das expressões, passando pela Educação Física pela alfabetização científica e tecnológica. Esta monodocência apoiada é frequentemente exercida em equipa educativa em que vários professores com valências nas diferentes áreas acima referidas, apesar de responsáveis cada um pela sua turma, se apoiam mutuamente nas

áreas de especialidade de cada um no que diz respeito à preparação conjunta de actividades e de materiais.

A monodocência, tem neste nível de ensino, uma grande tradição que resulta quer das suas necessidades de carácter curricular e pedagógico (o professor é responsável pela totalidade dos processos educativos dos alunos, quer sejam curriculares, pedagógicos, sociais ou morais, etc.) quer da realidade social em que nasceu (escolas com poucos alunos, distantes umas das outras) (Formosinho, 1998b).

Os professores deste nível de ensino definem-se pelo nível etário dos seus alunos e podem designar-se por «*professores de crianças*» (Formosinho, 1998b, p. 14), e não como professores de uma determinada disciplina ou área disciplinar, tal como referimos anteriormente. São também professores de um determinado grupo de alunos que se mantém constante durante todo o tempo escolar, com vinte a trinta alunos. Este é um facto que conduz a um maior conhecimento e acompanhamento de cada um dos alunos, associado a uma maior dependência afectiva característica deste nível etário – o que exige também uma maior contenção emocional do professor.

Estes professores, sobretudo em escolas de reduzidas dimensões e dispersas geograficamente, têm assim à sua inteira responsabilidade tudo o que se passa com os alunos na escola, dentro e fora da sala de aula, isto é, o professor tem a gestão integral do currículo e de boa parte da organização pedagógica: a organização do tempo e do espaço escolar, a gestão da relação pedagógica e da disciplina na sala de aula, nos intervalos, assim como nos recreios. Investigações levadas a cabo noutros países concluem deste modo que a cultura profissional dos professores do Ensino Primário é necessariamente diferente daquela dos professores do Ensino Secundário (Formosinho, 1998b).

A justificação para a escassez e precariedade dos recursos afectos a muitas escolas primárias até há muito pouco anos, encontrava-se na valorização da relação professor / aluno, que, pensava-se, bastava ser acompanhada de livros e ocorrer em espaços próprios. Os recursos considerados indispensáveis eram o quadro e giz, acompanhados frequentemente da correspondente lousa e do respectivo pau. Este ensino era conhecido como o «ensino do cuspo e giz» (Formosinho, 1998b).

Estas escolas deveriam estar próximas da comunidade pelo que em muitos lugares as escolas eram constituídas por apenas uma sala de aula. Esta proximidade

entre a escola e a comunidade pressupunha que o professor fizesse parte da comunidade e se tornasse assim num agente cultural de desenvolvimento local.

No entanto, cada vez mais os professores colocados em escolas de lugar único, em localidades afastadas dos grandes centros urbanos, deslocam-se diariamente para aí trabalharem, regressando a casa ao final do dia. A ideia do professor como elemento pertencendo à comunidade, raramente passa já de um mito (Formosinho, 1998b).

A grande mobilidade docente, decorrente dos concursos de professores, provoca uma «*descontinuidade na relação pedagógica*» (Formosinho, 1998b), um factor de ruptura nas relações professor/aluno, professor/professor, professor/pais (ou Encarregados de Educação) e professor/comunidade. Tal facto é impeditivo do desenvolvimento de Projectos Educativos, de dinâmicas pedagógicas e de inovação e da criação de dinâmicas de formação, afectando a continuidade pedagógica a que os alunos e as famílias têm direito.

Este nível de ensino, nas palavras de Formosinho (1998b), também se caracteriza por uma acentuada uniformidade pedagógica em que modelos alternativos, como o do Movimento da Escola Moderna e o Movimento João de Deus, são minoritários.

Trata-se pois de um nível de ensino em que a preocupação com as transições, quer do Pré-escolar, quer para o 2º Ciclo, está completamente ausente, provocando uma compartimentação e um fechamento institucional que está também presente nas próprias escolas deste nível de ensino. Nestas escolas, as salas de aula funcionam como ilhas isoladas, como espaços estanques. São escolas que se constituem como um conjunto de salas de aula, sem espaços polivalentes ou salas específicas (Formosinho, 1998b). Este investigador, referindo Lino (1998), afirma que o espaço pedagógico é habitualmente considerado como uma «variável neutra».

Estas características reforçam uma enorme dificuldade do trabalho em equipa no interior das escolas primárias. Este trabalho colaborativo entre professores, quando acontece, é sobretudo valorizado por factores exteriores às escolas, tais como as redes de formação potenciadas pelas instituições de formação de professores ou pelas associações profissionais.

Formosinho considera que para resolver os problemas do 1º C.E.B., ou do Ensino Primário, como prefere chamar-lhe é preciso conciliar três lógicas, a dos

interesses burocráticos da administração, a dos interesses grupais da corporação dos professores e a dos direitos das crianças. Tal como este investigador, considero

«(...) uma perspectiva importante para a solução dos problemas da Educação Básica é equacioná-los sob o ponto de vista dos direitos da criança, enquanto estudante e enquanto cidadã. As crianças, enquanto sujeitos de aprendizagem, têm direito a um processo formativo que maximize essas possibilidades de aprendizagem. É nesta perspectiva que vamos enunciar o direito das crianças, enquanto estudantes, à estabilidade pedagógica e à continuidade educativa.» (p. 49)

5. 6 Desenvolver novas competências: pistas para a reconstrução de identidades

Fazer a ponte entre a história e os desafios das sociedades actuais, contribuindo também para a resolução dos problemas e das preocupações que prevalecem no 1º Ciclo do Ensino Básico, é uma tarefa colectiva em que todas as reflexões e aproximações dão certamente valiosos contributos. Os contributos dados por Alonso (1998) e Nóvoa (2002) são contributos reflexivos que se mantêm actuais e que apoiam o meu pensamento quanto a futuros desenvolvimentos e à introdução de inovações nas práticas (considerando estas no seu sentido mais lato, em que para além do trabalho docente na sala de aula, inclui também o trabalho colaborativo a nível de escola, com os pares, assim como com outros parceiros da comunidade, tal como os pais e encarregados de educação), bem como na construção do conhecimento sobre o que é aprender e ensinar a partir da reflexão conjunta sobre essas mesmas práticas.

Para Luísa Alonso (1998) os professores hoje, confrontados com uma escola plural, dinâmica e multicultural, devem desenvolver competências que lhes permitam construir uma teoria adequada às suas tomadas de decisão, como a capacidade de diagnosticar problemas, de reflectir e de investigar sobre eles.

Esta investigadora considera o ensino como uma actividade prática, *«concebido como uma espécie de **diálogo dilemático** entre pensamento e acção, no qual é preciso introduzir a ideia de **consciência e de reflexão**, através das quais os professores submetem a análise crítica tanto das teorias que enformam as suas práticas, como as próprias práticas e os contextos sociais em que aquelas se desenvolvem. Isto pressupõe,*

*também, conceber o ensino como uma actividade eminentemente **exploratória e investigativa** superando a linearidade aplicativa dos modelos de racionalidade técnica.»* (1998, p. 165)

Para desenvolver este tipo de prática escolar, os professores caracterizar-se-ão como profissionais reflexivos, cujas competências basilares devem ser:

- liderar a aprendizagem e, simultaneamente, aprender ao longo de toda a vida;
- promover equipas de aprendizagem;
- ser flexível e adaptar-se a novas situações;
- inovar, empreender e aceitar positivamente a mudança;
- manifestar abertura às necessidades dos alunos, dos colegas e da comunidade;
- colaborar e criar conjuntamente com os colegas e com os alunos;
- promover um saber mais holístico, pluri, inter e transdisciplinar.

É através do desenvolvimento destas competências que o professor será capaz de «*estimular aprendizagens significativas nos alunos e o seu desenvolvimento integral enquanto indivíduos e cidadãos*» (1998, p. 166).

Situando-se no debate que hoje atravessa as Escolas e a Educação pública nas sociedades ocidentais e face aos dilemas com que os professores actualmente se confrontam, Nóvoa (2002), de modo mais sintético, mas mais abrangente, considera serem de três tipos distintos as competências a desenvolver pelos professores.

Começa por enunciar o «**dilema da comunidade**» afirmando a necessidade de «*redefinir o sentido social do trabalho docente no novo espaço público da educação ou da importância de **saber relacionar** e de **saber relacionar-se***» (p. 23). Este dilema está directamente relacionado com uma concepção da escola como um espaço aberto, em que se valoriza o papel dos professores como animadores de redes de aprendizagem, como mediadores culturais e organizadores de situações educativas. Uma escola em relação com outras instituições culturais e científicas, com uma forte presença dos actores locais. Uma evolução que aumentará a vulnerabilidade dos professores, mas que é incompatível com a continuada desvalorização do trabalho docente, exigindo maiores níveis de confiança profissional.

O segundo dilema que este investigador enuncia é o «*dilema da autonomia*» que considera como a necessidade de «*repensar o trabalho docente numa lógica de projecto e de colegialidade ou da importância de **saber organizar** e de **saber organizar-se***» (p. 25). Este dilema surge associado a dois conceitos, o de projecto de escola e o de colegialidade docente, aos quais, segundo este investigador, tem sido associada uma grande diversidade de intenções e movimentos de renovação educativa. O primeiro conceito, o de projecto de escola, está relacionado com as formas de organização do trabalho escolar a que, segundo Nóvoa, não tem sido prestada a devida atenção. Este investigador, citando Perrenoud (2002), afirma que «*a forma escolar implodirá se não conseguir romper com a organização convencional do trabalho escolar. Para avançarmos nesta dissociação, falta-nos uma linguagem, conceitos e representação partilhada de formas alternativas (ou, pelo menos, um mínimo de pistas de investigação)*» (p.25). Está em causa uma educação que vai para além das limitações do espaço e dos tempos da sala de aula e que ocorre em lugares e oportunidades de formação variados.

No que se refere ao conceito de colegialidade docente, Nóvoa, neste mesmo artigo considera também que não lhe tem sido dada a devida atenção, sobretudo por parte da investigação, no que considera a necessidade de se caminhar na organização de espaços de aprendizagem inter-pares, de troca e de partilha, inscrevendo na cultura profissional dos docentes princípios como o da colegialidade e o de colectivo. Para este autor, referir-se ao «*saber organizar*» e «*saber organizar-se*» são formas de chamar a atenção para a necessidade de repensar o trabalho escolar e o trabalho profissional, reforçando os dispositivos de avaliação, instrumentos essenciais tanto na regulação interna da acção pedagógica e profissional, como no diálogo entre as escolas e a sociedade.

O último e terceiro dilema explicitado por Nóvoa (2002), é o «*dilema do conhecimento*» que se refere à necessidade de «*reconstruir o conhecimento profissional a partir de uma reflexão prática e deliberativa ou da importância de **saber analisar** e de **saber analisar-se***» (p. 27). Para este investigador, definir o conhecimento profissional é uma tarefa cuja formalização e conceptualização se tem revestido de alguma dificuldade. Este conhecimento tem uma dimensão teórica, mas não é apenas teórico, tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas fruto dessa experiência. «*Estamos perante um conjunto*

*de saberes, de competências e de atitudes **mais** (e este **mais** é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa» (p. 26). Os programas de formação de professores que integram esta preocupação procuram reforçar o papel dos professores como «*investigadores*», incluem estratégias como «*seminários de observação mútua*», «*espaços de prática reflexiva*», «*laboratórios de análise colectiva das práticas*» e dispositivos de «*supervisão dialógica*». Para este autor, referir-se à necessidade da «*transposição deliberativa*» (por oposição a «*transposição didáctica*») significa sublinhar a necessidade de um trabalho docente deliberado, um espaço de debate sobre as práticas e as opiniões entre pares, onde adquirem significado pleno o «*saber analisar*» e o «*saber analisar-se*».*

Nóvoa (2002) conclui o artigo acima referido de um modo que subscrevo e que abre um vasto conjunto de possibilidades...

*«Não alimentar ilusões, nem sonhos de redenção social: a escola vale o que vale a sociedade. Não se deixar arrastar pelo fatalismo, sobretudo quando se disfarça com roupagens científicas: a escola é um lugar insubstituível na formação das crianças e dos jovens. Entre estes dois extremos abre-se um campo imenso de possibilidades. A ideia de um **espaço público de educação** levanta novos desafios, sociais e profissionais, que podem ajudar a reconstruir laços que se perderam no processo histórico de edificação dos “grandes” sistemas escolares.» (p. 29)*

Capítulo III – Opções Metodológicas

«A primeira chave da aprendizagem das ciências sociais é a seguinte: conhecer antes de mais é conhecermo-nos. Percebemos a sociedade a partir da nossa própria experiência e dos nossos próprios valores. O que pensamos serem análises objectivas está marcado pelos nossos juízos subjectivos. Aquilo que vemos nos outros é, em parte, o reflexo de nós próprios.»

(p. 25) In Campenhou, L. (2003) Introdução à Análise dos fenómenos Sociais. Lisboa: Gradiva

6. Opções metodológicas

O quadro conceptual apresentado, para além de enquadrar este estudo, e na medida em que se relaciona com o meu próprio percurso intelectual, permite também uma leitura das minhas próprias opções pessoais, a minha forma de estar na vida e, conseqüentemente, a minha forma de encarar a profissão e a própria investigação. Depois de delimitar o quadro conceptual que enforma este estudo, seleccionado de acordo com os objectivos explicitados e com o meu próprio percurso intelectual, como já referi, passarei agora a justificar e a descrever as opções e os procedimentos metodológicos adoptados.

6.1 Pontos de partida

Cresci a ouvir as histórias dos meus avós sobre como conseguiram sobreviver aos racionamentos da Segunda Guerra Mundial, sobre os tempo de encontro passados com os vizinhos e os primos a ouvirem a rádio para saberem as últimas notícias da frente, sobre os teatros que se organizavam para passar o tempo e a base cultural que proporcionavam aos que neles participavam mais directamente, sobre os grupos de mulheres que se juntavam para aprenderem a costurar ou a bordar, sobre o modo como se organizavam para as festas de Verão: quem organizava a procissão? quem se encarregava da quermesse? e da banda? quem ia fazer o contrato? quem sabia onde

havia as melhores vacas para a «pamplona»? ... Estas são memórias de infância, que fazem parte do meu reportório familiar, e que cada um de nós tem ao seu modo, mas que marcaram profundamente a construção da identidade que fomos fazendo.

Depois, na profissão, são as histórias dos colegas que deixaram o seu traço numa maneira de estar, de sentir, de pensar, de ser. Memórias orais ou memórias escritas: as dos tempos das perseguições políticas, das deslocações forçadas para o interior do país por envolvimento na campanha eleitoral de Humberto Delgado, histórias de um poder autocrático e fortemente hierarquizado, que se exercia através dos directores de escolas e dos inspectores, da separação de sexos nas escolas, das autorizações que era necessário ter para casar, das férias e das faltas não remuneradas ... O que é que cada um de nós aprende com as histórias de outros, dos mais velhos? Como nos ajudam a resolver os nossos problemas e a encontrar para eles soluções mais criativas e adaptadas ao nosso tempo? Por que valores pautamos o nosso exercício profissional e as histórias que sobre ele construímos?

Porque será que todas estas interrogações têm passado, na maior parte dos casos, ao lado da Escola e do conhecimento tal como hoje o conhecemos?

De que modo o saber científico nos pode ajudar a crescer enquanto pessoas e enquanto profissionais, interrogando a nossa prática profissional e o nosso dia-a-dia na Escola?

Foram questões como estas que me vêm acompanhando há muitos anos e me conduziram a domínios como o da construção do saber a partir da valorização da experiência dos professores, das suas prática e das respectivas Histórias de Vida, como explicitiei anteriormente (ver Ponto 4. 4. 1).

Apesar deste estudo se enquadrar num contexto escolar, para a obtenção de um grau académico, o de Mestre em Educação, era para mim essencial que ele pudesse constituir quer uma oportunidade de formação e de crescimento pessoal, procurando aprofundar e compreender a aprendizagem dos professores do 1º C.E.B. (encarando esta como uma prática social situada num determinado contexto), quer uma oportunidade de partilhar com os meus pares mais próximos, os do Movimento da Escola Moderna portuguesa, a reflexão através dele realizada.

Por outro lado pareceu-me que seria também uma ocasião de eu própria conhecer e aprofundar alguns aspectos relativos à história do Movimento da Escola

Moderna portuguesa e de me envolver mais directamente num processo de formação, isto é, de me tornar formadora numa «*Oficina de Formação de Iniciação ao Modelo Pedagógico do M.E.M.*» por esta associação, reflectindo e investigando posteriormente sobre esta minha prática.

6. 2 Finalidades e questões do estudo

Este estudo tem como finalidade compreender os processos de desenvolvimento profissional dos professores do 1ºC.E.B., através do meu próprio percurso profissional, e da minha prática como formadora numa Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna portuguesa, a partir das perspectivas teóricas mencionadas anteriormente, nomeadamente a da teoria social da aprendizagem social.

Assim, reformulei as questões anteriormente explicitadas, na seguinte questão orientadora:

Considerando que «o mundo, a actividade e os actores sociais se constituem mutuamente», que características possuem as práticas dos espaços sociais em que os professores do 1ºC.E.B. participam, nomeadamente os associativos, que contribuem para que estes docentes se vão transformando gradualmente em profissionais mais críticos e reflexivos, mais empenhados cultural e socialmente?

Procurando alcançar uma compreensão dos fenómenos sociais em estudo e tentando efectuar uma interpretação possível que seja consentânea com as realidades multidimensionais abordadas, tendo em conta o enquadramento conceptual seleccionado e os objectivos do estudo, subdividi esta questão orientadora nas seguintes questões:

- Que histórias têm esses espaços sociais?
- Que princípios e orientações norteiam as práticas levadas a cabo por essas entidades associativas?
- Em que tipo de práticas se envolvem os «*newcomers*» e os «*oldtimers*» nesses espaços sociais, nessas comunidades de prática?

- Que "rituais" de integração de novos elementos têm?
- Como é que os elementos mais experientes – «*oldtimers*» – vão integrado progressivamente os novos participantes – «*newcomers*»?
- Que tipo de instrumentos e de recursos são utilizados e partilhados na prática?
- Que tipos de histórias são contadas pelos vários intervenientes?

O tipo de questões que acabo de explicitar será estudado através de uma abordagem em profundidade, levando a cabo uma investigação com características interpretativas com raízes na antropologia e na sociologia, que poderá conduzir a uma aproximação da realidade mais enriquecedora e perspectivada em toda a sua multidimensionalidade (Bogdan & Biklen, 1994).

6.3 As características do Estudo: etnográfico, interaccionismo simbólico e autobiográfico

Este estudo assume **características etnográficas** desde logo pelas questões que o desencadearam. Estas questões relacionam-se com a compreensão dos processos de aprendizagem, ou de formação, na óptica dos sujeitos da formação. Trata-se do estudo de uma determinada cultura, que neste caso concreto é corporizada numa prática. Por cultura entende-se «*o conhecimento acumulado que as pessoas utilizam para interpretar a experiência e induzir o comportamento*» (Spradley, 1980, citado por Bogdan & Biklen, 1994). Cultura inclui assim aquilo que as pessoas fazem, aquilo que sabem e ainda os objectos que manufacturam e utilizam, ao que acrescento a forma como utilizam em conjunto esses mesmos objectos e o significado que atribuem a essa utilização. Penso poder estabelecer um paralelo entre o conceito de «cultura» utilizado pelos autores referidos e o de «prática» utilizado por Lave & Wenger (1991) e por Wenger (1998).

Para Bogdan e Biklen (1994) a etnografia realiza-se através de uma «descrição profunda» e as finalidades do etnógrafo são apreender os significados que os membros da cultura têm como dados adquiridos e, posteriormente, apresentar o novo significado às pessoas exteriores à cultura. Para Becker (citado por Bogdan & Biklen, 1994) é a

cultura que permite às pessoas agirem conjuntamente. No caso específico deste estudo, e à luz da teoria social de aprendizagem, trata-se de efectuar uma «*descrição profunda*» do modo como uma determinada comunidade de prática – o Movimento da Escola Moderna – se vai renovando e como vai procedendo à integração de novos membros, renovando-se a si própria, por um lado; por outro lado, trata-se de descrever como no prosseguimento da moldagem do processo identitário, o indivíduo se vai tornando membro dessa comunidade social, ou seja, como vai participando progressivamente, de forma mais plena na prática dessa comunidade e como vai negociando o significado que lhe está associado.

Com o relatório da investigação pretendo também efectuar uma «*descrição profunda*» que permita às pessoas exteriores a esta comunidade de prática (professores, educadores e investigadores) compreender os significados atribuídos pelos(as) participantes directos na prática em estudo ao «*empreendimento ou iniciativa conjunta*» que desenvolvem, como se «*engajam mutuamente*» uns com os outros para o desenvolvimento dessa prática e qual o tipo de «*reportório*» que partilham – instrumentos, histórias da prática.

Considero ainda que este estudo tem características comuns a outros que se fundamentam no **interaccionismo simbólica**, pois os processos de atribuição e de significados são produzidos nas interacções, ou seja, nos sistemas de relações que se estabelecem entre as pessoas.

Segundo Bogdan & Biklen (1994) o interaccionismo simbólico assenta no pressuposto de que a experiência humana é mediada por interpretações, ou seja, os objectos, as pessoas, as situações ou acontecimentos não têm um significado intrínseco a não ser aquele que lhes é atribuído pelos indivíduos, com o auxílio de outros, isto é, «*os significados são construídos através de interacções sociais. É nessas interacções sociais que os significados são permanentemente negociados. (...). Os seres humanos criam activamente o seu mundo; a compreensão dos pontos de intersecção entre a biografia e a sociedade torna-se essencial.*» (Bogdan & Biklen, 1994).

Esta é uma característica que está presente na teoria social da aprendizagem quando Wenger (1998) assume que a aprendizagem tem como componentes que se influenciam reciprocamente a comunidade, a prática, o significado e a identidade. Lave

e Wenger (1991) consideram também que esta teoria da aprendizagem é uma teoria relacional pois o indivíduo, o mundo e a actividade se constituem mutuamente.

Esta investigação reveste-se ainda de **características autobiográficas** por várias razões:

- a) pela minha forma de encarar a investigação, necessitando de lhe atribuir uma significação social imediata, quer para mim própria, quer para aqueles com quem fui construindo as minhas cumplicidades profissionais, o mesmo é dizer, com aqueles com quem fui construindo a minha maneira de ser e de estar na profissão;
- b) pelas questões fundadoras para este estudo, ou as minhas questões de partida, são questões que há muito me preocupam e que se prendem directamente com as minhas experiências em escolas oficiais do 1ºC.E.B., com o ambiente e com o isolamento profissional que se vive nessas escolas;
- c) por associar um percurso profissional, analisando o meu próprio discurso autobiográfico, uma perspectiva individual, a uma perspectiva social, a da Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M. analisada, debruçando-me sobre a minha prática enquanto formadora, num contexto social específico;
- d) pela minha opção pelo campo empírico, o Movimento da Escola Moderna portuguesa, tem que ver com o facto de ter sido no seio desta associação que nos últimos dez anos do meu percurso profissional tenho construído e reconstruído, num processo dinâmico e aberto, a minha identidade profissional.

Todas estas justificações prendem-se directamente com o meu projecto profissional, o mesmo é dizer, com o meu projecto de vida, no qual não consigo dissociar esta minha vontade e necessidade de reflexão e aprofundamento, em constante partilha com os meus pares, sobre as práticas educativas, de formação e auto-formação, que vamos construindo em conjunto, e para as quais vamos procurando os fundamentos através dos estudos (académicos ou não) que vamos realizando.

Ao debruçar-me nesta pesquisa sobre o meu próprio percurso profissional e sobre a minha prática, tal como refere Josso (2002), a escrita apresenta-se segundo três eixos: «*a escrita como arte de evocação, a escrita como construção de sentido e a escrita como investigação*». Segunda esta investigadora, a cada um destes três eixos podemos fazer corresponder três figuras antropológicas: o artista / contador, o autor / biógrafo e o investigador / intérprete.

Sublinho aqui que adopto inteiramente a perspectiva da investigação-formação das Histórias de Vida que esta autora desenvolve, uma vez que procurei realizar um processo de formação, ou melhor, de auto-formação, a partir da reflexão sobre o meu próprio percurso profissional, o meu projecto profissional, e sobre a minha prática enquanto formadora, o que significa realizar simultaneamente um processo de investigação (2002).

Poder-se-á aqui questionar, como posso estudar o desenvolvimento profissional dos professores do 1ºC.E.B. a partir do meu próprio percurso profissional, tendo como referência uma associação profissional, o Movimento da Escola Moderna portuguesa. Esta questão significa interrogar a relação entre um caso particular e o caso geral. Como se pode chegar ao geral através de um caso particular?

Ferrarotti (1988) que se debruçou sobre a utilização do método biográfico no campo da sociologia, fundamenta em Sartre a sua resposta a esta questão

«A formulação de Sartre parece-nos aqui a única possível. O homem – acrescentaremos: o homem inventado pela revolução burguesa – é o universal singular. Pela sua praxis sintética, singulariza nos seus actos a universalidade de uma estrutura social.» (p. 26)

Para este investigador cada indivíduo sintetiza na sua vida, na sua experiência, o mundo social em que vive. Dito ainda de outra forma, cada actor social faz uma «reapropriação singular do social e histórico que o rodeia», pelo que é possível conhecer o social a partir de uma biografia.

Para além disto, a relação entre um caso individual e o caso geral pode sempre realizar-se de forma indutiva, através da reflexão, da interrogação, da problematização do estabelecimento de relações.

Neste tipo de estudos não se tem como finalidade a generalização em extensão, mas antes a compreensão dos fenómenos sociais através da forma como os indivíduos os vivem e dos significados que lhes atribuem, o que não deixa de estar relacionado com o contexto social e histórico em que ocorrem.

6. 4 Ser Professora do 1º C.E.B., investigadora e sócia do M.E.M.

Os meus interesses e opções para este estudo, assim como a disponibilidade acrescida pela situação de equiparação a bolseira que me foi facultada pelo Ministério da Educação (1998/99), permitiram-me um maior envolvimento e participação na vida associativa do M.E.M.. Este maior envolvimento e participação, uma forma de conhecer e de aprender tornando-me mais próxima dos membros «mais experientes», os «veteranos» ou «*oldtimers*», desta associação, levaram-me a assumir uma variedade de papéis em simultâneo. Por um lado, assumi os papéis de uma sócia participativa e empenhada em dar o seu contributo para o desenvolvimento e crescimento da própria associação, por outro, e prendendo-se directamente com o estudo que pretendia levar a cabo, como investigadora, tornava-me numa investigadora directamente implicada nas situações e na associação a estudar.

Como investigadora, o meu papel estava muito próximo do da etnógrafa que no terreno pretende compreender os significados que os actores sociais dão às suas actividades e aos seus instrumentos de trabalho (os artefactos) que utilizam, passando pela vivência directa dessas actividades e utilizando esses instrumentos de trabalho, mergulhando numa cultura (ou numa prática) pedagógica que de algum modo já me era familiar há alguns anos como professora do 1º C.E.B..

Assim ao longo deste período de grande envolvimento no terreno, o tempo dedicado ao trabalho empírico por excelência, participei nas seguintes actividades e instâncias associativas:

- **Comissão Coordenadora do Núcleo Regional de Lisboa** – Já há dois anos que integrava esta Comissão. Trata-se de uma instância com um carácter essencialmente organizativo, cujas funções passam pela dinamização dos «Sábados Pedagógicos» que têm uma periodicidade mensal e procuram divulgar o modelo pedagógico do M.E.M., sensibilizando e integrando um leque tão alargado quanto possível de profissionais da educação de todos os níveis de ensino (ver Ponto 7. 6);
- **Conselho de Coordenação Pedagógica** – O facto de fazer parte da Comissão Coordenadora do Núcleo Regional de Lisboa, implicou uma participação mais responsável e contínua da minha parte neste Conselho. Este Conselho é o órgão onde estão representados todos os Núcleos Regionais (18) que constituem esta

Associação. É um órgão de decisão e de reflexão pedagógica sobre toda a vida do M.E.M.;

- **Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M.** – Constituiu o meu terreno de investigação por excelência, uma oportunidade em que estive directamente implicada como formadora com outro colega, um «veterano» no M.E.M. («oldtimer»). Esta Oficina de Formação é uma primeira fase de iniciação ao modelo pedagógico preconizado por esta associação e destina-se aos(as) professores(as) interessados(as);
- **Grupo da Formação** – Este grupo de trabalho foi constituído para acompanhar o lançamento da formação acreditada nos vários núcleos do M.E.M.. Após várias reuniões de reflexão sobre o estado da formação de iniciação ao modelo pedagógico do M.E.M. nos diversos núcleos regionais, este grupo de trabalho transformou-se num grupo de produção de materiais visando a formação à distância, em pequenos grupos a constituir nos núcleos regionais, em regime de auto-formação cooperada;
- **Congresso** – O congresso é uma actividade que no seio desta associação tem uma periodicidade anual. Nele participam a maioria dos sócios activos dos diversos Núcleos Regionais para partilharem com os seus pares o trabalho que foram desenvolvendo ao longo do ano nas suas práticas profissionais. Integrei a Comissão Organizadora do Congresso como elemento responsável pela elaboração do Comunicado de Imprensa.
- **Revista «Escola Moderna»** – Participei nesta revista elaborando o artigo «Educação Multicultural e a construção de sociedades democráticas» (Nº6 - 5ª série, 1999). Foi uma forma de partilhar com os meus pares e de contribuir para o órgão de divulgação escrita desta associação um dos trabalhos que realizei no âmbito da parte curricular do Mestrado e que, em meu entender, está directamente relacionado com os princípios preconizados pelo M.E.M.. Outra justificação para esta minha participação prende-se com o facto de uma das professoras entrevistadas ser uma sócia e militante desta Associação. Tratou-se como que um imperativo moral de partilha.

6. 5 Procedimentos Metodológicos: recolha e análise de dados

Como já referi anteriormente este estudo assume características que o aproximam das abordagens etnográficas e do interaccionismo simbólico, associadas a uma dimensão autobiográfica, pelo que para a recolha sistemática de dados adoptei os seguintes procedimentos metodológicos:

- **Diário da Investigadora** – No decurso da minha participação no terreno fui escrevendo um diário onde fui procurando registar todas as minhas experiências e interpretações das mesmas, quer enquanto sócia activa do Movimento da Escola Moderna portuguesa, quer enquanto investigadora, referindo-me, quando havia interferência ou se relacionavam, aos outros papéis e responsabilidades sociais que assumo enquanto mãe, mulher e amiga;
- **Registos Audio** – De quase todas as sessões da Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M. que foram transcritos e sujeitos a análise de conteúdo;
- **Registo do acompanhamento de uma professora «newcomer»** – No âmbito da «Oficina de Iniciação ao Modelo» acompanhei mais de perto uma das professoras que integrou este grupo deslocando-me, a seu pedido, com uma frequência semanal à sua sala de aula. Este acompanhamento, para além de ter tido como finalidade um apoio mais próximo à prática pedagógica desta professora, no local em que esta decorre, na sua sala de aula, em termos do meu estudo cumpriu também a finalidade de me permitir relacionar o modo como uma formanda, uma «newcomer», um ser individual, com a sua própria história e projectos pessoais, ia transpondo para a sua actividade docente diária, em termos experimentais, as estratégias e os instrumentos preconizados pelo M.E.M. Tenho registos escritos feitos por mim à posteriori no meu Diário de Investigadora dessas sessões de trabalho. Posteriormente tive necessidade de fazer uma entrevista aberta a esta professora sobre o significado que ela atribui à sua participação no M.E.M.;
- **Pesquisa documental** – Foi através do compromisso que tinha assumido para elaboração do Comunicado de Imprensa sobre o congresso que este me proporcionou uma excelente oportunidade para reler alguns textos sobre o M.E.M., nomeadamente no que diz respeito à sua história e à opinião que diversos investigadores da área das Ciências da Educação têm sobre esta Associação. Os documentos sobre o M.E.M. a que recorri foram produzidos no interior da

associação tendo como finalidade primeira a divulgação da associação para o exterior (texto da «Exposição dos 30 anos», brochuras e publicações para divulgação). As opiniões dos investigadores foram recolhidas em artigos publicados na revista da associação, «Escola Moderna».

- ***Relato escrito do meu percurso profissional*** – Escrevi, propositadamente para este efeito, um relato sobre o meu percurso profissional, desde os meus primeiros contactos com o M.E.M. até à minha decisão da escolha do campo empírico para a realização deste trabalho, e as suas várias fases. Esta «história» foi escrita já em Julho de 2002, que depois analisei e mobilizei para este estudo.

De todos estes dados recolhidos, por serem muito extensos, não os considerei a todos para a elaboração deste estudo, nomeadamente para a fase da análise. O facto de a eles me referir prende-se com a necessidade de reconhecer que de alguma forma eles também contribuíram para a concretização desta pesquisa, para a reflexão sobre os dados seleccionados, nos momentos que dediquei à realização da análise.

Para a apresentação e análise dos dados considerei o meu Diário de Investigadora, as transcrições das sessões da Oficina de formação e o relato que escrevi sobre o meu percurso profissional. Das sessões da Oficina não considerei os Sábados Pedagógicos que a integraram, nem a sessão da qual não tinha registo áudio, a sessão sobre Trabalho em Projectos – acidentes que sucedem a quem é «aprendiz» de investigadora: esqueci-me de ligar o gravador (a investigação, tal como a vida, também é feita destes pequenos lapsos).

Para além da extensão dos dados já referidos que me obrigaram a fazer uma selecção criteriosa dos dados a analisar e mobilizar para este relatório de investigação, só considerei nos diversos conjuntos de dados todos aqueles que simultaneamente se relacionavam directamente com os objectivos e as questões do estudo ou com as sessões de formação da Oficina consideradas, nelas inclui a respectiva fase de preparação, bem como as reflexões resultantes de conversas realizados com outros «*oldtimers*». Não mobilizei pois para este estudo todos os dados referentes ao acompanhamento que fiz da formanda , «*newcomer*», na sua sala de aula.

Deste modo, para contextualizar a Oficina de formação, em termos institucionais, e socorrendo-me da pesquisa documental que tinha efectuado, procurei

fazer uma breve descrição do que é o Movimento da Escola Moderna, enquanto associação pedagógica nas suas diversas dimensões: os seus antecedentes, a sua história, os seus princípios, o seu modelo pedagógico e o seu modelo de formação.

Sendo o tempo cronológico um elemento estruturante das nossas vidas, quer em termos sociais, quer em termos individuais, foi a partir dele que estruturei a apresentação realizada para este relatório, quer do meu percurso profissional, quer das sessões da Oficina de formação analisadas. Num estudo etnográfico é construída uma narrativa a partir da experiência vivida pelo investigador, em que o tempo como elemento estruturante se torna fundamental.

Na elaboração deste relatório, tornou-se como minha preocupação dominante que a descrição dos dados assumisse um fio condutor, como uma orientação lógico-racional, perceptível para o leitor, em que a dedução e a indução se encontram estreitamente associadas.

6. 5. 1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo a que submeti tanto as transcrições da Oficina de formação, como ao relato do meu percurso profissional, teve como objectivos fazer uma redução dos dados (Miles e Huberman, 1984, citado por Bogdan e Biklen, 1994), de modo a deles conseguir retirar a informação relevante para as finalidades e as questões do estudo.

Segundo Krippendorff (1980, citado por Vala, 1986), *«a análise de conteúdo tem como finalidades fazer inferências, válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto»* (p. 103). As contextualizações que procurei realizar neste estudo, quer através da delimitação conceptual, quer através da contextualização institucional da Oficina de formação, como também através do relato do meu percurso profissional, procurei associar os dados analisados às condições de produção do discurso, pois tal como afirma Vala (1986)

«A finalidade da análise de conteúdo será pois efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.» (p. 104)

Deste modo, ao realizar a análise de conteúdo procurei também que ela fosse orientasse a escrita e elaboração deste relatório, tendo sempre como elemento estruturante de fundo o tempo cronológico.

Na análise que realizei ao relato do meu percurso profissional o elemento estruturante foram as diversas fases que atravessei tendo por referência a minha aproximação e a minha relação com o M.E.M..

Já na descrição e análise das transcrições das sessões de formação, a análise de conteúdo efectuada procurou ir ao encontro dos objectivos de cada sessão, da actividade (*«empreendimento ou iniciativa conjunta»*) que para ela estava prevista, tentando fazer sobressair em cada uma delas os elementos dos discursos tanto das formandas como dos formadores que fossem mais significativos para esta pesquisa.

No respeitante aos discursos produzidos nas «Horas das Novidades» das diversas sessões, a análise que realizei foi a partir das temáticas abordadas pelas formandas, bem como de sistematizações realizadas pelos formadores.

Deste modo posso dizer que o Índice deste relatório, no que respeita à apresentação e análise de dados (Capítulo IV) retrata os temas, as diferentes categorias e subcategorias da análise de conteúdo que resultaram deste trabalho em todas as suas componentes: pesquisa documental, percurso profissional, Diário de Investigadora e sessões da Oficina de formação. Se os temas correspondem às temáticas destinadas a cada sessão, já as categorias correspondem às diferentes partes em que se subdividiu cada uma das sessões e as subcategorias aos conteúdos emergentes dos discursos produzidos pelos vários intervenientes, formandas ou formadores, consoante a proposta de trabalho adoptada para cada sessão.

Do que acabo de dizer deduz-se que a análise de conteúdo efectuada acabou por ser um elemento estruturante para a descrição e apresentação dos dados.

6. 5. 2 O contrato de investigação

Para realizar esta investigação a partir da minha prática como formadora na Oficina de iniciação ao modelo do M.E.M., foi necessário explicitar junto das formandas, na primeira sessão da Oficina, este meu projecto e perguntar se nenhuma

tinha nada a opor. Nessa mesma altura perguntei também se poderia realizar registos áudio das sessões de formação, garantindo que manteria o anonimato na descrição das sessões da Oficina. Como ninguém levantou qualquer objecção a estas minhas solicitações, realizei as gravações das sessões de formação e mantive o anonimato das formandas e do colega formador que me colaborou comigo neste percurso nas respectivas descrições.

No que se refere ao meu percurso profissional, ele foi relatado a partir do meu «Curriculum Vitae» e por isso, como este último é público, acabei por considerar que não era necessário manter o anonimato dos vários intervenientes, pelo que considerei também desnecessário questioná-los sobre isso.

Capítulo IV – O Movimento da Escola Moderna, um Percorso Profissional e uma Oficina de Formação

7. O Movimento da Escola Moderna Portuguesa

O Movimento da Escola Moderna (M.E.M.) português define-se como uma associação de profissionais da Educação que «*entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento social e cultural*» (Niza, 1998, p. 77). Nesta associação participam professores e educadores de infância de todos os níveis de ensino, da educação pré-escolar ao Ensino Superior, com predominância para os educadores de infância e para os professores do 1º C.E.B. (Pessoa, 1999, pp. 47 – 51).

Na exposição elaborada para celebrar os 30 anos desta associação, o M.E.M. define-se como «uma associação de profissionais da educação destinada à autoformação cooperada dos seus membros, ao apoio à formação contínua de outros profissionais de educação e à animação pedagógica nas várias áreas de educação escolar» (M.E.M., 1996).

Segundo a mesma exposição, os sócios do M.E.M. assumem-se como animadores cívicos e morais do treino democrático, como auditores activos e provocadores da expressão livre e da atitude crítica. Assumem-se também como profissionais que promovem a organização participada, bem como a dinamização da cooperação educativa (M.E.M., 1996).

O mesmo é dizer que os associados deste movimento pedagógico vêm construindo, desde há mais de 30 anos, um modelo pedagógico que tem como finalidades «*a iniciação às práticas democráticas, a reconstrução (re-criação) da Cultura e a re-instituição dos valores e das significações*» (Niza, 1992b, p. 46).

7.1 Raízes e influências

Este Movimento é sobretudo conhecido nos meios educativos portugueses pela introdução e divulgação das propostas de Freinet nas escolas portuguesas, «as técnicas Freinet» como são mais comumente conhecidas.

No entanto, outras influências são reconhecidas na biografia colectiva desta associação de professores e educadores que se foi construindo e reconstruindo ao longo dos anos. As suas origens remontam a um tempo em que não havia liberdade de associação no nosso país, 1963 – 1966, aos cursos de Aperfeiçoamento Profissional para Professores do então Sindicato Nacional de Professores organizados e dirigidos pelo Professor Rui Grácio.

Fazem também parte dos seus antecedentes os esforços desenvolvidos por M.^a Amália Borges de Medeiros, Rosalina Gomes de Almeida e Isabel Maria Pereira no Centro Infantil Hellen Keller (finais da década de 50) para a integração escolar de crianças cegas e amblíopes, que contactam directamente com Freinet em França e introduzem no seu trabalho pedagógico a imprensa escolar a par das outras propostas de trabalho ensaiadas por este professor francês (Pessoa, 1999; Fernandes, 1998). M.^a Amália Borges de Medeiros sublinharia então, antes da sua partida para o exílio que a implementação de uma pedagogia educativa necessita de:

1. *«uma nova atitude da parte do educador;*
2. *um novo material de correspondência com as novas condições de trabalho;*
3. *um novo quadro de relações escola-meio;*
4. *uma nova orgânica escolar baseada no trabalho cooperativo de alunos e professores»* (Fernandes, 1998, p. 34, citando Medeiros, 1963).

Sérgio Niza, que mais tarde viria a integrar-se na equipa do Centro Infantil Hellen Keller, inspirando-se em António Sérgio, ensaia na sua escola primária, em Évora, a criação de um Município Escolar. Iniciava-se a década de 60. No entanto esta experiência não teria continuidade por impedimentos de ordem política, nomeadamente de perseguição política, tal como referimos anteriormente (Niza, 1992; Serralha, 1999; Pessoa, 1999).

Mas os contactos com Freinet, a partir do nosso país, seriam também estabelecidos muitos anos antes, em finais da década de 20, por Álvaro Viana de Lemos, a leccionar da Escola Normal de Coimbra. Este pedagogo corresponde-se com Freinet e mantém com ele uma estreita relação de amizade, introduzindo na Escola

Normal de Coimbra tanto a imprensa escolar como as outras técnicas preconizadas e utilizadas por este professor (Fernandes, 1998).

Este professor português não se encontra isolado. Apesar de ser o grande dinamizador de uma rede de contactos e de divulgação dos princípios defendidos pela Educação Nova, pertence a um grupo entre os quais se contam Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima e António Sérgio, que na sua época encarnaram e publicitam os princípios desta então inovadora corrente pedagógica e, por essa razão, seriam silenciados pelo Estado Novo (Pessoa, 1999; Fernandes, 1998). É este grupo que estabelece contactos internacionais com o movimento da Educação Nova que se estendia por todo o mundo ocidental.

Fernandes (1998) refere também que César Porto (1873-1944) na década de 20, do século passado, teria tido contactos com Freinet numa visita à U.R.S.S., organizada pelos movimentos sindicalistas europeus, e elaboraria uma recensão crítica da obra «*L'imprimerie à l'école*», de autoria deste professor, manifestando as suas preocupações didácticas quanto ao uso deste novo e poderoso instrumento pedagógico, a imprensa como já referi anteriormente (ver Ponto 1. 2).

Freinet fazia já a apologia do trabalho de grupo, da educação moral e cívica para a democracia, considera a comunicação como factor de desenvolvimento das aprendizagens e atribui à escrita o papel de motor do conhecimento. Outra dimensão do trabalho educativo e de formação a que dá uma grande importância é ao trabalho em cooperação entre os professores em torno das suas práticas (Niza, 2002).

O Estado Novo tem como uma das suas mais eficazes tarefas o ter conseguido apagar da memória colectiva dos professores e educadores portugueses desse período e dos subsequentes, toda esta história de profissionais democratas, activistas e inovadores (Nóvoa, 1998). Contudo é neles que o M.E.M., muitos anos mais tarde vai reencontrar as suas raízes.

É em 1966, numa deslocação a França, ao Congresso da FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna, que Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza são nomeados delegados desta organização para o nosso país (Pessoa, 1999; Henrique, 1992). Esta seria uma viagem decisiva para que fossem dados os primeiros passos no sentido da criação de uma associação de professores em relação com outras congéneres europeias.

Sendo embora Freinet uma referência significativa para muitos dos associados mais antigos que preconizam o modelo pedagógico que tem vindo a ser aperfeiçoado por esta associação, actualmente, na forma este agora se apresenta e implementa, são também reconhecidas as influências conceptuais de teorias como as da pedagogia institucional e do auto-governo⁵, assim como as da aprendizagem social e interactiva inspiradas em Vygostky⁶ (Niza, 2002; Santana, 2003). Não será certamente por acaso que a teoria social da aprendizagem, por mim brevemente descrita no início deste trabalho, foi para mim tão inspiradora no desenrolar desta investigação.

7. 2 A Formalização da Associação

Apesar do intenso trabalho de formação, reflexão e troca de experiências (organização de «Estágios de Pedagogia Activa»; grupo de estudos; estágios internacionais; início da edição das obras de Freinet em português), que continua a desenvolver desde essa data até à revolução de Abril de 1974, o M.E.M. só viria a constituir-se enquanto associação em 1976. Antes da revolução de Abril, como é do conhecimento de todos, não se podia exercer o direito de associação por motivos de ordem política.

Depois da Revolução de 1974 é tomada a decisão de expandir o M.E.M. ao ensino oficial e é assim que se realizam vários estágios de sensibilização em diferentes pontos do país (Coruche, Oeiras, A-da-Beja, Lisboa, Setúbal, Viana do Castelo, Parede, Faro e Coimbra). Realiza-se um Estágio Internacional do Mediterrâneo, em Alcantarilha (Algarve) e escreve-se a Carta de Princípios do M.E.M. português (M.E.M., 1996 – Exposição dos 30 anos).

Data de 1976 a realização do 1º Encontro Nacional do M.E.M., na Escola da Voz do Operário, em Lisboa.

⁵ Segundo Niza (2002), «A clarividência desta perspectiva da organização que forma, deslocada da pedagogia institucional para o nível superior da dimensão instituinte da organização, dá continuidade às experiências clássicas de autogoverno da educação escolar, entre nós descritas por António Sérgio na sua “Educação Cívica”». (p. 155)

⁶ Santana (2003), baseando-se em Vygostky, «considera que a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.» (p. 18)

Em 1977 tem lugar, no então ISEF (actual Faculdade de Motricidade Humana), a 10ª RIDEF (Rencontre International des Édicateurs Freinet) onde estiveram presentes educadores e professores de 34 países membros da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna.

A partir de 1978 a consolidação e expansão do Movimento, enquanto associação são um facto indiscutível. Dá-se assim o desenvolvimento da organização, com a criação dos actuais dezasseis núcleos regionais, as várias Comissões de Estudo especializadas, a publicação do Boletim «Escola Moderna» e a organização do I Congresso, na Voz do Operário, em Lisboa, em Julho de 1979.

7.3 O M.E.M. visto de fora

António Nóvoa (1998) ao celebrar os 30 anos desta associação de professores e posicionando-se como alguém que está de fora, mas sentindo uma grande cumplicidade com este colectivo de educadores, afirma que este movimento pedagógico tem um passado, uma história e uma cultura.

Afirma que tem um passado porque sentiu necessidade de o procurar e construir:

«O Movimento da Escola Moderna percebeu desde o princípio que não há educação (nem pedagogia) sem raízes, que o futuro de qualquer movimento associativo se conquista, antes de mais, na capacidade de criar alicerces no tempo histórico.» (1998, p. 14)

Este investigador afirma que o M.E.M. tem uma história, que celebrava então 30 anos e que se confunde com a história dos últimos 30 anos da história da Educação no nosso país:

«[...] Sentiram as dúvidas e as hesitações, os momentos bons e os menos bons. Conheceram pessoas, trocaram afectos. A vossa história confunde-se a vários títulos com a história da educação em Portugal nos últimos 30 anos. E é verdade que hoje quase nada é como em 1966 ...» (p.14)

Este investigador admira como esta Associação de professores se constituiu como um colectivo de cooperação, assumindo o isomorfismo de princípios e práticas como um princípio orientador das suas práticas:

«De fora o que mais impressiona neste percurso é o esforço para construir um colectivo de partilha e a adopção do isomorfismo como linha de conduta. Trata-se, por um lado, de uma filosofia que facilita uma perspectiva de auto-formação, de cooperação entre pares, que define o M.E.M. como “a experiência mais sistemática de formação contínua de professores em Portugal”. Trata-se, por outro lado, de definir modelos pedagógicos e práticas escolares que sejam coerentes com os discursos de princípios, e que nunca os contradigam.(...)» (p. 15)

Este investigador considera ainda esta associação como um colectivo de profissionais exemplar:

«O Movimento da Escola Moderna construiu-se como uma família de pares e de iguais, uma família de partilha e de convívio, de muitas falas e diálogos. A pouco e pouco foi sendo visto como um colectivo de profissionais, a vários títulos exemplar, e, deste modo, foi influenciando prática de trabalho e formas de associação no campo educativo.» (pp. 14 - 15)

Nóvoa (1998) considera que a cultura desta associação é baseada

« (...) em valores democráticos, (...) que assenta numa forte responsabilização profissional e num compromisso com a educação de todas as crianças. É uma cultura partilhada, construída no esforço de pensar as práticas e de dar um sentido ético ao trabalho educativo.» (p. 15)

Posicionando-se como alguém que olha de fora é muito significativa a forma como este investigador consegue sintetizar o fulcro do que é o Movimento da Escola Moderna portuguesa.

Formosinho (1998a) na comunicação que fez também no XVIII Congresso do MEM, na mesma celebração dos 30 anos, realça como o Movimento da Escola Moderna

Portuguesa, conseguiu sobreviver no sistema educativo português, um meio onde, a par de outras culturas, predomina, essencialmente, uma cultura burocrática.

Para este autor a cultura burocrática fundamenta-se num conceito de justiça que se baseia na impessoalidade: tratar todos igualmente é tratar todos uniformemente; nesta cultura o tratamento pessoal é sempre suspeito de favoritismo; as decisões pretende-se que sejam perfeitas, porque são as únicas, universais e impessoais.

«Como é que o modelo de decisão de um movimento pedagógico é realmente oposto a um modelo de decisão burocrático? Por um lado, começa por ser uma tomada de decisão baseada em crenças, em pressupostos teóricos, em pressupostos doutrinários. Segundo a própria herança da Educação Nova, levamos a uma pedagogia individualizada e realmente choca claramente [sic] com a lógica impessoal do sistema burocrático.» (p. 21)

Para além destes investigadores que reconhecem o papel do M.E.M. no panorama educativo português, no exterior esta associação tem uma imagem de uma «associação homogénea e fechada» (Pessoa, 1999, p. 62). No entanto têm sido muitos os esforços que têm sido feitos de formação e de divulgação das práticas do M.E.M. sobretudo colaborando com os sindicatos dos professores e com os Centros de Formação de Associação de Escolas. Vários sócios têm também sido convidados pelo Ministério da Educação a participar na elaboração e reformulação de programas, assim como em diversas acções de formação.

As solicitações para que o M.E.M. faça formação têm sido sempre tantas ao longo dos anos, que a associação tem vivido no permanente dilema «ou faz formação para o exterior e o Modelo de trabalho que defende é desvirtuado ou, deixa de corresponder às solicitações externas e provoca acusações de elitismo e de fechamento ao meio.» (Pessoa, 1999, p. 63)

Segundo esta mesma autora

«Depois de 30 anos de trabalho diário, ao longo dos quais foi pensando, tecendo e experimentando o seu modelo, o M.E.M. apresenta-se hoje com o orgulho de quem está na moda, desprezando-a.» (p. 53)

Mas Pessoa (1999) acrescenta que

«A criação de um grupo com formas de trabalho “alternativas” dentro do grupo de trabalho mais vasto que são todos os professores e profissionais de educação é outra das atitudes que provoca, de fora, alguma curiosidade pelo Movimento, aliada também a uma certa desconfiança.» (p. 136)

7. 4 Princípios Orientadores do Modelo Pedagógico do M.E.M.

Reconhecendo a rica herança pedagógica deste movimento, Sérgio Niza afirma que:

«Hoje, portanto, já não somos António Sérgio, já não somos Rui Grácio, já não somos Maria Amália Borges Medeiros, já não somos Freinet. Somos aquilo que pudemos construir a partir deles e, quantas vezes, contra eles. (...) somos uma dinâmica muito forte e contraditória, com muitas áreas de luz e muitas áreas de penumbra, tal como na vida real, autêntica, para sermos autênticos e verdadeiros.» (1992b, p. 35)

Num Posfácio que escreveu para um livro sobre Freinet, Niza (2002), fazendo uma reflexão sobre o legado de Freinet, acaba por explicitar os princípios que orientam hoje as práticas dos associados do M.E.M..

Assim, afirma que a mudança nas escolas passa pela mudança da organização do trabalho pedagógico «num empenhamento democrático com a vida das sociedades que serve» (p. 154).

A dimensão cooperativa das aprendizagens escolares, uma dimensão essencial do modelo pedagógico desenvolvido, assim como o facto de considerar que «a mais eficaz educação moral e cívica para a democracia se realiza na participação e pertença a uma organização democrática e cooperada, instituída com os alunos», são aspectos que, tendo sido propostos por Freinet, viriam a ser confirmados e sublinhados pelo debate introduzido pela pedagogia institucional e pela pedagogia crítica (p. 154). Segundo esta perspectiva ganha um valor especial o trabalho de grupo como promotor das aprendizagens escolares e a participação na vida quotidiana do grupo-turma, na

gestão diária do trabalho curricular e no desenvolvimento dos projectos curriculares que se vão construindo nessa comunidade de vida escolar.

Estas dimensões da prática pedagógica adquiriram outro relevo através da pedagogia institucional (a dimensão instituinte da organização) e seriam relacionadas com as experiências de autogoverno na educação escolar preconizadas entre nós por António Sérgio (p. 155).

Outra dimensão que importa realçar é a valorização dos processos sociais de circulação de informação, ao partir de práticas de expressão livre individual dos alunos – texto livre, desenho livre – para práticas sistemáticas de comunicação – correspondência, jornal escolar, conferências – os primeiros passos de uma educação para a comunicação (2002).

Estas dimensões do modelo pedagógico do MEM são enformadas por princípios orientadores, conceitos nucleares de um «modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar» (Niza, 1998, pp. 79 – 84):

- a) **As estruturas de cooperação educativa** - Esta forma de conceber o trabalho na sala de aula contraria o individualismo e a meritocracia promovendo uma cultura de integração e de corresponsabilização do grupo pelo percurso de aprendizagem de cada um dos seus membros.

«[As estruturas de cooperação educativa] pressupõem que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também. (...) o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une.» (p. 79)

- b) **A promoção dos circuitos de comunicação** - Neste modelo pedagógico a comunicação é considerada um dos factores de desenvolvimento mental e de formação social.

«A cultura da "expressão livre" herdada de Freinet, assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares (por oposição ao didactismo do ensino das línguas e conhecido por perspectiva comunicativa). (...) Na

vida social, em geral, os produtos culturais e científicos circulam em redes complexas de distribuição e de comunicação. Também na escola, estabelecemos circuitos múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construírem, em interação, os conhecimentos sobre o mundo e a vida.» (p. 79)

c) ***A participação democrática directa***

«A participação democrática directa na organização e gestão do currículo e da escola é parte essencial da formação para a vida democrática. Quer isto dizer que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constróem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola. É nesta parceria moral, tecida na entreajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa. Mas só se torna construção de humanidade, quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o devir democrático subentende.» (p. 82)

Estes três princípios têm implícito um outro que sinto necessidade de explicitar devido «aos sinais dos tempos» (ver Ponto 1. 1) que vivemos actualmente, onde imperam os critérios financeiros neoliberais, que, em meu entender, promovem a meritocracia e a exclusão. M.^a Amália Borges de Medeiros fala-nos da unicidade da pedagogia, de uma pedagogia que implica a integração das crianças com deficiências ou com necessidades educativas especiais, como hoje se diz, nas escolas regulares, naquelas que são para todos. Foi uma antecipação do que seria a Declaração de Salamanca, em 1996,

«A pedagogia é una, não há uma pedagogia para o cego, outra para o débil motor e outra para o atrasado mental» (M.^a Amália Borges de Medeiros, 1963, citada por Fernandes, 1998, p. 33).

Como já afirmei anteriormente, em comunicação apresentada no Congresso XXII do M.E.M. (Belchior, 2000), na construção de uma escola democrática, todos têm o seu lugar e a democracia aprende-se vivendo-a no dia-a-dia, através da força integradora e formadora da organização instituída e instituinte. O que então afirmei decorre da minha experiência como professora do 1º Ciclo do Ensino Básico e de tudo o que tenho aprendido no seio Movimento.

A Escola é mesmo para todos, e todos participam nas tarefas indispensáveis à vida escolar do grupo – são tarefas que se vão negociando e aprendendo no quotidiano; todos participam na partilha e gestão do tempo e espaço de trabalho construindo conjuntamente a planificação do trabalho diário, semanal, bem como negociando no grupo as necessidades de trabalho individual, aprendendo a gerir o tempo dedicado ao Estudo Acompanhado (ou ao Trabalho de Estudo Autónomo), ou seja, negociando, as actividades indispensáveis ao próprio percurso de aprendizagem. A partilha no grupo, assim como cada um dos membros, tornam-se recursos indispensáveis aos processos de aprendizagem de todos os elementos do grupo.

É desta forma que entendo o que Niza (2002, p. 156) pretende sublinhar quando destaca como Freinet associou «*a responsabilidade deontológica dos professores à promoção do êxito nas aprendizagens escolares, no âmbito de uma educação democrática da mais elevada qualidade pedagógica*» na escola pública, transpondo para esta o melhor das escolas novas da burguesia endinheirada – o legado da Educação Nova.

É neste contexto que Niza (2002) também sublinha o impulso dado por este professor e pedagogo francês ao associativismo docente, «*mobilizando os professores em torno das suas práticas educativas e da produção dos meios de trabalho necessários à gestão do currículo na escola regular*» (p. 156). Este facto assume um papel irreversível tanto na construção da autonomia profissional dos docentes como na sua responsabilização social e política.

7.5 O Modelo Pedagógico do M.E.M.

Tendo por base os princípios orientadores que acima enunciei, o M.E.M. desenvolveu um modelo pedagógico único para todos os níveis do sistema educativo que tem sido aperfeiçoado ao longo dos anos em duas vertentes: uma diz respeito à sua concretização nas salas de aula dos diferentes níveis de ensino (apesar do modelo ser único, com a mesma filosofia e princípios, sempre há constrangimentos organizacionais das diferentes instituições educativas que é necessário equacionar) e a outra diz respeito à sua explicitação escrita, também para os diferentes níveis de ensino.

Sendo este trabalho relativo aos professores do 1º Ciclo, debruçar-me-ei nesta explicitação sobre do modelo pedagógico do M.E.M. no 1º C.E.B. com base na Exposição dos 30 Anos (M.E.M., 1996) e em artigos de publicações periódicas, especialmente o de Sérgio Niza (1998) «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B.».

O MEM vem construindo um modelo sócio-cêntrico de cooperação educativa, não só porque nele adquirem especial relevo tanto as práticas sociais e culturais da nossa sociedade – sócio-cêntrico por se tratar de um modelo de socialização às práticas sociais – desenvolvidas por um conjunto de educadores e professores a partir da reflexão que em conjunto foram (e vão) sobre as suas práticas pedagógicas e profissionais; mas também porque, o grupo social, quer dos alunos, quer dos professores, são também por si próprios instâncias de socialização, de regulação das práticas que se vão construindo conjuntamente, numa permanente interacção e negociação entre os interesses individuais e os do grupo (M.E.M., 1996).

Para os associados do Movimento a Escola é entendida como «*um espaço de iniciação às práticas de cooperação e de solidariedade de uma vida democrática, onde educandos e educadores, criam as condições materiais, afectivas e sociais para organizar um ambiente institucional que ajude cada um a aprender os conhecimentos, os processos morais e estéticos gerados pelo percurso histórico-cultural da humanidade*» (M.E.M., 1996).

Trata-se pois de criar uma «*Comunidade cultural e formativa que se vai construindo através do envolvimento e da organização, em que se reconstituem, recriam e produzem os instrumentos intelectuais e materiais, os objectos de cultura, os saberes e as técnicas*» (M.E.M., 1996).

Nesta «*comunidade cultural e formativa*» adquire especial relevo a «**valorização social dos saberes e dos produtos reconstituídos e gerados pelos alunos através da respectiva partilha, multiplicando o seu alcance, através da difusão, da mostra e da sua aplicação funcional à comunidade educativa**» (M.E.M., 1996).

7. 5. 1 A organização dos recursos no espaço da sala de aula

Para que esta «*comunidade cultural e formativa*» se construa é necessário que sejam criadas algumas condições materiais de organização e de manutenção do espaço na sala de aula, o cenário pedagógico, que deverá ser realizada em estreita colaboração entre alunos, o grupo-turma, e o professor.

Na sala de aula vão-se criando espaços específicos de apoio às aprendizagens a que chamarei «oficinas» como tradução do termo francês «atelier». Há colegas que lhes chamam os «cantinhos» à semelhança do que acontece nos Jardins de Infância. Assim temos:

- a) **oficina de expressão plástica** – um espaço dedicado às construções e criações plásticas, a partir de materiais de desperdício, de barro, de pasta de papel, de plasticina, de massa de cores, à tapeçaria e à tecelagem, à pintura e ao desenho, à impressão e à estampagem;
- b) **biblioteca e núcleo de documentação da sala de aula** – procura-se que neste espaço os alunos possam de forma confortável disfrutar o prazer da leitura e que possam também consultar livros, assim, junto de umas prateleiras onde se podem encontrar um conjunto de livros e de materiais produzidos pelos alunos, pode-se encontrar normalmente uma manta e umas almofadas no chão;
- c) **oficina de escrita e de edição** – neste espaço estarão à disposição os computadores, a máquina de escrever e outros meios de reprodução e impressão que serão necessários à escrita, à edição e à montagem de livros, de jornais, de textos de apoio e da correspondência inter-escolar (este seria o antigo espaço dedicado à imprensa Freinet); costume também integrar neste espaço os ficheiros com propostas de trabalho destinadas ao desenvolvimento

da escrita, bem como os respectivos registos e ainda, um espaço de exposição para colocar os textos que vão sendo trabalhados bem como o quadro de pregas, nos primeiros anos de escolaridade;

- d) **laboratório de ciências** – será um espaço especialmente vocacionado para recorrer à experimentação, com materiais de uso corrente, com base nos projectos de estudo do meio em desenvolvimento, mas também para a observação de seres vivos ou de elementos naturais que sejam do interesse dos alunos e que estejam também relacionados com os projectos em desenvolvimento;
- e) **oficina de matemática** – neste espaço reúnem-se materiais de apoio ao trabalho na área da matemática, bem como ficheiros com propostas de trabalho que possam autonomizar os alunos, assim como os respectivos registos; existe também habitualmente material de contagem para apoio ao cálculo, estruturado e não estruturado, auxiliares de cálculo, materiais de apoio ao estudo das grandezas e medidas e de apoio ao estudo das formas e espaço;
- f) **oficina de teatro, música e dança** – neste espaço os alunos encontram materiais que os ajudam na construção de dramatizações e movimento, com apoio, ou não, em música; poderão então encontrar num caixote ou num malão velho, roupas para se mascararem, chapéus, luvas, colares, e outros adereços, bem como um gravador acompanhado com cassetes de música variada (Niza, 1998; Serralha, 1999).

Estes espaços para além de serem espaços de trabalho para os membros do grupo-turma, são também espaços de exposição, logo de socialização dos produtos realizados, assim como uma forma de ter arrumados os diferentes materiais necessários ao desenrolar das respectivas actividades, conquanto que estes estejam sempre acessíveis aos alunos de modo a que estes possam desenvolver as actividades de forma organizada, mas o mais autonomamente possível.

A manutenção destes espaços e a sua organização é partilhada por todos os membros do grupo-turma, incluindo o professor, sendo distribuídas tarefas por todos os elementos do grupo. Estas são uma enorme fonte de aprendizagens, por isso é

necessário que a cada um dos alunos seja dada a oportunidade de ser responsável por todas as tarefas. Estas têm uma rotatividade semanal (Belchior, 2002).

Relatando o trabalho realizado numa turma do 1º ano de escolaridade, escrevia:

«Começávamos o dia por realizar as tarefas necessárias ao desenvolvimento do trabalho – realizadas em grupos de dois, para se poderem apoiar reciprocamente, e rotativas semanalmente: distribuía-se as tiras dos nomes - um modelo para cada um aprender a escrever o seu próprio nome e um exercício de reconhecimento dos nomes dos outros; dois outros alunos vão distribuindo os cadernos de trabalho e os “Livros de Leitura” (construídos a partir dos textos trabalhados colectivamente); o “presidente” ia passando pelas mesas (as mesas estão dispostas em grupos de 6, de modo a valorizar a aprendizagem em parceria) a perguntar quem se quer inscrever para o “Ler, contar e mostrar” (um tempo de partilha da expressão livre em que entra pela sala dentro a vida das crianças fora da escola – a escola tem que ser permeável ao que se passa fora dela, aos interesses e preocupações das crianças); registava-se o tempo atmosférico em tabela própria; no Calendário faziam-se as modificações necessárias para assinalar o dia em que estávamos; marcavam-se as presenças no Mapa das Presenças (numa tabela de duas entradas). Estas tarefas foram introduzidas gradualmente e eu, comecei sempre por apoiar os primeiros responsáveis por cada uma delas.»

Não basta pois fazer uma arrumação diferente da sala, esta forma diferente de gerir o espaço, que se vai construindo gradualmente, com o envolvimento directo dos alunos, tem como finalidade promover as aprendizagens curriculares que actualmente vão muito para além do tradicional «ler, escrever e contar» e que incluem aprendizagens de tipo sócio-moral, de gestão do próprio percurso de aprendizagem (da ordem da metacognição), de forma autónoma, mas em cooperação com o professor e com os pares. Os professores que aderem a este modelo pedagógico e o adoptam no trabalho com os seus alunos *«sabem que um espaço estruturado proporciona aos alunos um ambiente que estimula as aprendizagens sociais»* (Serralha, 1999, p. 47).

7. 5. 2 A gestão cooperada do tempo

Para além da gestão de espaço é também necessário gerir o tempo de modo a permitir que a forma como ele é utilizado contribua também para a construção desta «*comunidade cultural e formativa*», essencial ao desenvolvimento do trabalho de aprendizagem dos alunos.

Como tenho vindo a esboçar, outro elemento estruturante das nossas vidas, do trabalho de aprendizagem, e, conseqüentemente, do trabalho escolar, é o tempo e a sua gestão. Tirar o máximo partido do tempo passado em conjunto na escola, onde todos e tudo se constitui como recurso para as aprendizagens colectivas e individuais, em proveito das aprendizagens curriculares que é necessário levar a cabo, tem sido uma preocupação significativa por parte dos professores que levam à prática o modelo do M.E.M..

Habitualmente começa-se o ano escolar por apresentar aos alunos o currículo, ou melhor, o programa emanado do Ministério da Educação, ou seja, a tradução que os professores do M.E.M. fazem do currículo, sob a forma de listagem de competências e conteúdos a desenvolver nos vários domínios disciplinares. É uma forma de mostrar aos alunos o que se espera que eles aprendam escola. (Niza, 1998; Serralha, 1999)

É a partir desta apresentação do programa, que surgem os primeiros projectos de estudo, que se manifestam os interesses dos alunos, que se inicia o trabalho de aprendizagem. O trabalho passa a ser negociado, proposto e organizado em função destes dois referentes que interagem permanentemente entre si: aquilo que o programa diz que os alunos devem aprender e as suas vivências, experiências e interesses que estes são convidados a trazer para a Escola. É assim que a sala de aula se transforma num local de vida: não há uma vida fora da escola e outra na sala de aula, a vida é só uma. A vida de cada um dos membros do grupo, alunos e professor, e a vida do grupo enquanto uma entidade com uma história e com dinâmicas próprias (Serralha, 1999).

Estas listagens, elaboradas e apresentadas por área disciplinar, terão posteriormente outras funções, nomeadamente aquela que passa pela verificação do trabalho desenvolvido numa interacção professor – alunos, numa perspectiva de avaliação formadora (Niza, 1998; Santana, 1998). É pelo facto de as listagens estarem expostas e poderem ser consultadas a qualquer momento que passam a ter a função de um Plano Anual, que vai orientando o trabalho do grupo, no seu conjunto, mas também

o trabalho de aprendizagem de cada um dos alunos, dando então pleno sentido a este tipo de avaliação, a avaliação formadora. Esta planificação anual passa a ser pois um instrumento precioso de pilotagem do percurso de aprendizagem de cada aluno, do que já foi consolidado, daquilo que ainda falta trabalhar ou que necessita de ser mais consolidado. É também a partir destas listagens que se vão construindo os planos semanais do trabalho do grupo, mas também os planos individuais de trabalho de cada um dos alunos (Serralha, 1999).

Os alunos, enquanto grupo, mas também individualmente, vão aprendendo a utilizar o seu tempo da melhor forma possível, atendendo a que precisam constantemente de equacionar o que têm que fazer, com o tempo disponível, construindo assim a sua autonomia e capacidade de planear.

Como diz Niza (1998) «*Tudo se sujeita sempre à participação directa dos alunos em activo debate negocial*» (p. 86).

Ao longo dos anos têm sido ensaiadas várias possibilidades, mais ou menos flexíveis, de organização dos tempos semanais, aquela que actualmente é mais consensual, é aquela que Niza (1998) apresenta no artigo a que me tenho vindo a referir, «*A Organização Social do Trabalho de aprendizagem no 1ºC.E.B.*». Neste artigo são descritos os tipos de trabalho e de tempos que deverão ser tidos em consideração ao longo de uma semana de trabalho e que se constituem em rotinas estruturantes do trabalho de aprendizagem.

Temos assim os tempos de Conselho de Cooperação Educativa diários (no início do dia e no final do dia) e um momento semanal, mais longo; o tempo de trabalho em Projectos; o Tempo de Estudo Autónomo e o tempo das Comunicações. Estes tempos são as rotinas essenciais ao desenvolvimento da «comunidade cultural e formativa» num clima de cooperação democrática.

Existem outros tempos como o Trabalho de Texto, os Livros e a Leitura, as Actividades de Extensão Curricular, as sessões colectivas de Matemática, as sessões colectivas de Expressão Artística ou de Educação Físico-Motora, que poderão ser de duração variável dependendo dos projectos de trabalho que a turma tem em curso e que envolvam colaborações ou convites a pessoas exteriores à turma, ou das prioridades estabelecidas em função da Planificação Anual de que já falei anteriormente (Niza, 1998).

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Conselho de Coop. Educativa Plano Semanal Plano Diário	Conselho de Coop. Educativa Apresentação de produções Plano Diário			
Trabalho em Projectos	Trabalho em Projectos	Trabalho em Projectos	Matemática Colectiva	Trabalho de Texto
Trabalho de Estudo Autónomo (T.E.A..)	(T.E.A..)	(T.E.A..)	(T.E.A..)	(T.E.A..)
Comunicações	Matemática Colectiva	Actividades de Extensão Curricular	Sessão Colectiva de Expressões	Conselho de Coop. Educativa
Comunicações	Ed. Físico-Motora	Actividades de Extensão Curricular	Sessão Colectiva de Expressões	Conselho de Coop. Educativa
Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	Balanço

Fig. 3 – Agenda semanal (Niza, 1998, p. 87)

O Conselho de Cooperação Educativa, tal como Niza (1991) propôs que se passasse a chamar, é uma instituição de regulação social da vida escolar do grupo - turma, com o apoio cooperante do educador; por ele passa o balanço intelectual, o progresso moral do grupo-turma a partir dos registos de pilotagem das acções planeadas e dos juízos fixados no Diário de Turma (M.E.M., 1996). É pois em Conselho que se inicia o dia, que se apresentam as novas produções, de expressão escrita ou de expressão plástica, que todos podem comentar, e que se traça o plano do dia. É também, em Conselho que no final do dia se faz brevemente o balanço do trabalho realizado.

No primeiro dia da semana, normalmente à segunda- feira, este momento é um pouco mais demorado, pois também é em conjunto, de forma cooperada, que se constrói o plano da semana. À sexta-feira, temos também o tempo de regulação do trabalho semanal. Aqui adquire especial relevo o «Diário de Turma» que é lido perante o grupo: esclarecem-se as ocorrências positivas e negativas («Gostei», «Não Gostei») e instituem-se regras de funcionamento em grupo, consoante as necessidades vividas. Também se analisam e planificam todos os trabalhos realizados ou a realizar, que vão desde as comunicações apresentadas, aos Projectos em desenvolvimento e ao Trabalho de Estudo Autónomo («O que fizemos» - as realizações, colectivas ou individuais; «O que queremos fazer» - espaço de expressão de projectos ou desejos). O «Diário de

Turma» é pois um registo e uma memória indispensável à regulação do trabalho realizado e em desenvolvimento no grupo-turma, partilhado cooperativamente por todos os membros do grupo (Niza, 1991).

Diário de Turma		Semana de __/__/__ a __/__/__	
Gostei	Não Gostei	Fizemos	Queremos fazer

Fig. 4 – Diário de Turma

No Conselho de Cooperação Educativa também se avaliam as tarefas que cada aluno teve como responsabilidade naquela semana e avaliam-se os Planos Individuais de Trabalho (um instrumento de planificação e avaliação do trabalho realizado por cada aluno durante a semana), delineando orientações para a semana seguinte.

Como diz Niza (1991)

«O Conselho abre e encerra os ciclos de trabalho diário, semanal ou outros. O Conselho é assim um momento de articulação, de reordenação, de coordenação e de instituição por excelência» (p. 1).

Outro tipo de trabalho para o qual são reservados vários momentos durante a semana é o «trabalho em projectos». Nestes momentos desenvolvem-se os projectos de estudo, realizados em pequenos grupos, de dois a quatro alunos, que escolheram estudar um determinado assunto ou encontrar resposta para uma questão que os interessou. Podem também realizar-se individualmente. Normalmente partem de perguntas colocadas pelos alunos, dando lugar a projectos de investigação; mas também podem partir de guiões disponíveis na oficina de Ciências ou de Matemática ou mesmo de um tópico dos Programas de Estudo do Meio ou de Educação Artística. Qualquer questão

partilhada com o grupo ou a partir de uma produção escrita ou a partir de uma vivência fora da escola pode dar origem a um projecto de estudo (Serralha, 1999; Niza, 1998).

No M.E.M. são estimulados os projectos de intervenção que a partir de situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais, culturais ou sociais reais nas comunidades às quais as crianças pertencem, permitindo que estas dêem o seu contributo em dinâmicas de mudança social. Estes projectos requerem uma acção concertada com a comunidade e partem frequentemente de entrevistas ou questionários, passando pelo estudo das soluções até à fase da intervenção social (1998).

Os projectos necessitam pois de um tempo para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares, sendo apoiados pelo professor, rotativamente, em cada uma das fases (1998). Todos os projectos quando concluídos resultam num produto que passa a integrar a biblioteca da turma: uma brochura, um conjunto de cartazes, de acetatos ou de diapositivos. São estes que também servem de suporte à comunicação. Normalmente a comunicação do trabalho realizado é feita à turma, mas há projectos que também são apresentados a outras turmas, aos encarregados de educação ou mesmo aos correspondentes. Esta comunicação pode assumir várias formas que vão desde a conferência, ao painel, passando pela mesa redonda e pelo debate. Depois da comunicação ou apresentação do trabalho realizado, segue-se habitualmente um tempo de levantamento e esclarecimento de questões e dúvidas seguido da passagem de um questionário elaborado pelos autores do projecto. Todos os intervenientes são chamados a participar na avaliação do trabalho realizado.

Outro tempo que Niza (1998) considera muito significativo para o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem é o tempo de «Estudo Autónomo». Este tempo tem normalmente a duração de uma hora por dia. Neste tempo os alunos podem treinar, individualmente ou a pares, competências várias, resolvendo exercícios propostos em fichas devidamente organizadas (habitualmente consoante as necessidades dos alunos da turma e organizadas por áreas disciplinares); podem escrever textos ou fazer a correcção de textos já elaborados; podem ler livros à sua escolha; nos primeiros anos de escolaridade podem também fazer jogos de contagens diversos, com formas geométricas ou jogos de escrita e de leitura. Este tempo é um tempo dedicado ao estudo e ao treino pelo que podem realizar ainda outras actividades de desenvolvimento ou de consolidação das aprendizagens.

As sessões colectivas, aquelas em que toda a turma está concentrada numa actividade comum, são consideradas por Niza (1998) como actividades complementares do desenvolvimento curricular. São as seguintes:

- a) *O Trabalho de Texto* – é um tempo especialmente dedicado ao aperfeiçoamento da escrita a partir do texto de um aluno; são estes textos que acabam por constituir o «Livro de Leitura» dos alunos que se vai construindo ao longo do ano;
- b) *Livros e a leitura* – é um momento dedicado à apresentação de livros lidos por alunos ou pelo professor; ou da leitura de contos ou livros por capítulo; é um momento privilegiado para despertar e cultivar o gosto pela leitura e pelos livros; muitas vezes adquire semelhanças com a «hora do conto»;
- c) *As actividades de extensão curricular* – é o tempo dedicado a visitas de estudo, a inquéritos ou entrevistas necessários a projectos de estudo que estão em curso; e ainda à correspondência escolar;
- d) *As sessões colectivas de Matemática* – são sessões que têm como finalidade esclarecer dúvidas ou resolver problemas em conjunto, sob a forma de interacção cooperativa no grupo-turma, com o apoio do professor;
- e) *A Sessão colectiva de Expressões Artística* – estas sessões têm como finalidade pôr em comum as produções plásticas realizadas, bem como as dramatizações ou projectos musicais levados a cabo;
- f) *A Educação Físico-Motora* – é um tempo dedicado à realização deste tipo de actividades partindo de propostas ou jogos de alunos e do professor.

7. 5. 3 Os instrumentos reguladores do trabalho de aprendizagem

Deste modelo de trabalho fazem ainda parte um conjunto de instrumentos de registo do processo de aprendizagem de cada um que contribuem para uma avaliação formadora, realizada em cooperação e de forma permanente, que são designados por «*instrumentos colectivos de pilotagem*». Contribuem para esta avaliação permanente e formadora todos os instrumentos de registo construídos e utilizados, que para além do carácter organizador do trabalho de aprendizagem, têm também como função permitir que se possa fazer, a qualquer momento, uma fotografia do percurso do grupo, bem

como do percurso de cada um. Assim, para além da listagem ou planificação anual, a que tanto alunos como professor podem recorrer sempre que haja necessidade, e do Diário de Turma, o instrumento de registo por excelência da vida do e do trabalho do grupo-turma, existem também um conjunto de registos das produções dos alunos (textos produzidos, fichas e comunicações efectuadas) a par do Plano individual de Trabalho (P.I.T.) (Niza, 1998; Santana, 1999).

O Plano Individual de Trabalho é um plano semanal do trabalho individual que o aluno procura realizar ao longo da semana. Mas é também um registo de verificação do trabalho realizado, ou seja, é também um instrumento de avaliação. Nele o aluno começa por registar as actividades que vai desenvolver durante o Trabalho de Estudo Autónomo, a sua tarefa semanal, o projecto de estudo em que está envolvido, ou em que se vai envolver, os trabalhos ou produções que pensa apresentar e os momentos de trabalho com o professor – função de planificação e organização do trabalho futuro. À medida que vai realizando o trabalho a que se propôs, vai-o assinalando no seu P.I.T.. No final da semana realiza uma auto-avaliação e regista-a. Depois de partilhar esta auto-avaliação com a professora e com os colegas, ficam também registadas as suas apreciações. Está aqui associada indiscutivelmente a função de avaliação do trabalho.

Segundo Niza (1998)

«A avaliação formativa em cooperação, decorre daquilo a que Perrenoud (1991) chamou uma observação formativa que guia (pilota) [sic], controla e regula, com a participação directa dos alunos e do professor, de forma sustentada, o desenvolvimento do trabalho de aprendizagem suscitado pelos programas curriculares, pelos alunos, pelo professor ou por outros colaboradores da turma.»
(p. 94)

Neste modelo de trabalho não se podem pois distinguir a organização, do planeamento e da avaliação. Estas três vertentes do trabalho pedagógico integram um todo com sentido que visa a construção da «**comunidade cultural e formativa**», num isomorfismo de processos entre o que se passa na escola e o que se passa na sociedade.

Este modelo pressupõe que a Escola se torne «*um centro de desenvolvimento social, pessoal e cultural, organizado democraticamente para o progresso da democracia*» onde a cultura quotidiana e os problemas autênticos da vida sejam o fulcro de toda a actividade pedagógica, numa «*lógica aferida por padrões de trabalho*

intelectual, usando os métodos da construção cultural e da pesquisa científica» (Niza, 1992, pp. 42 - 43).

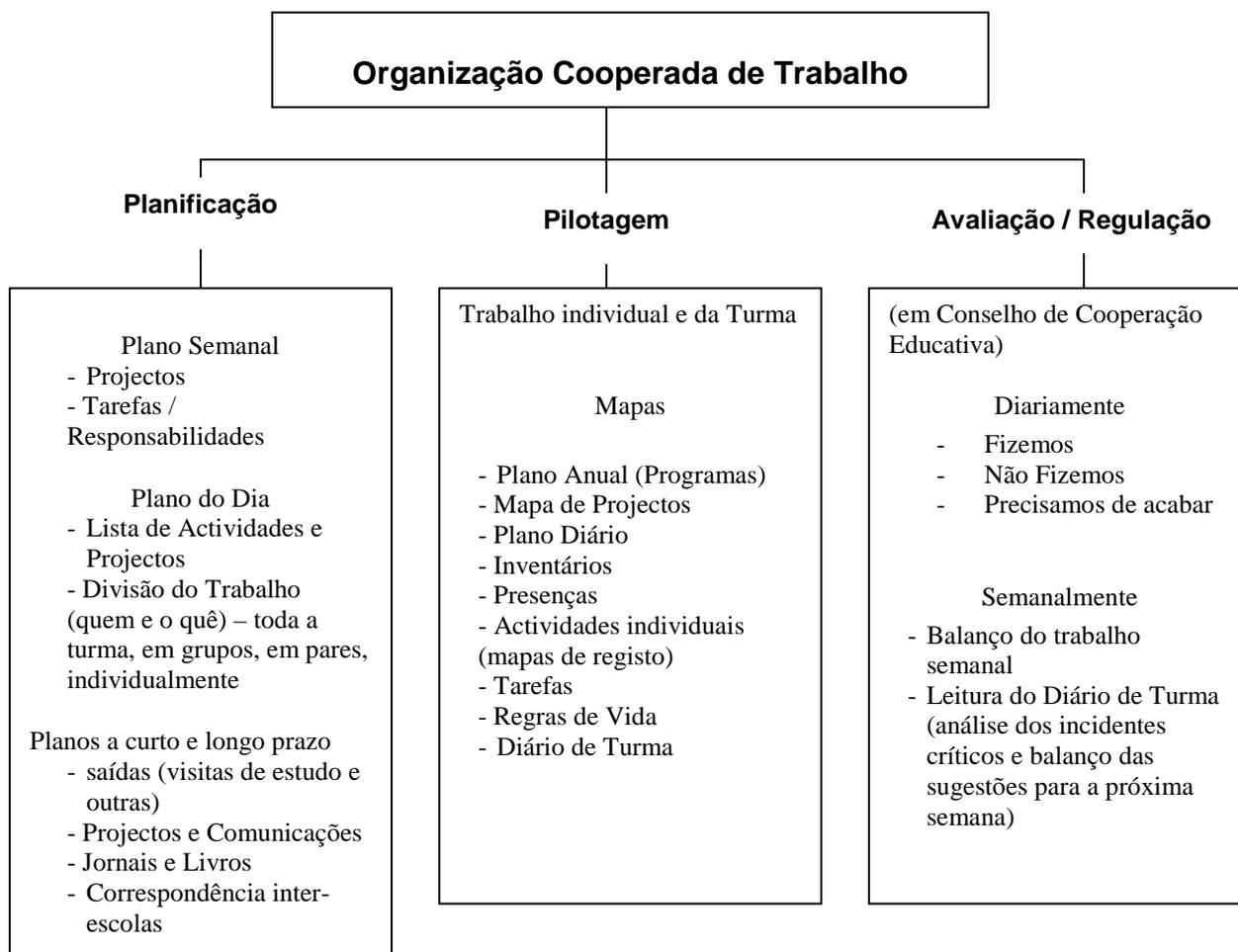


Fig. 5 – Organização Cooperada do Trabalho (Niza, 1998, p. 92)

7. 6 O Modelo de Formação Cooperada

Para além do desenvolvimento do modelo pedagógico acima descrito, outro grande eixo de preocupação e de intervenção do M.E.M. é formação de professores e a auto-formação cooperada dos seus associados. Dadas as especificidades desta Associação, dos princípios que a regem e enformam as suas práticas, as suas preocupações com a formação vão ao encontro das preocupações iniciais da Educação

Permanente, nomeadamente quando se afirma que o desenvolvimento dos adultos individualmente não pode ser perspectivado sem ser na óptica do aperfeiçoamento e desenvolvimento colectivo (entendendo desenvolvimento aqui do ponto de vista do desenvolvimento sustentável, do bem comum sem pôr em causa o futuro das gerações vindouras), realçando a dimensão cívica que lhe está associada (ver Ponto 4. 1. 3).

Num modelo pedagógico que pugna pela coerência entre os princípios e propostas elaboradas para a prática pedagógica, que radicam «*nos processos de produção cultural e na intervenção social*», encarando «*a escola como centro de desenvolvimento social, pessoal e cultural, organizado democraticamente para o progresso da Democracia*» (Niza, 1992, pp. 42 - 43; 1997, p. 20), os princípios defendidos para a formação, não podem ser outros, isto é, os fundamentos do modelo pedagógico são unos, eles próprios fazem parte de uma pedagogia una, a que já me referi anteriormente. É por isso que Niza afirma que o «*Projecto Democrático de auto-formação cooperada dos docentes, transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas*» (1994, citado por Santana, 1998, p. 7).

O modelo de formação do M.E.M., tal como o modelo pedagógico (Santana, 1998, pp. 7 - 12; Niza, 1997, pp. 22 – 36):

- a) **é sociocentrado** – a formação do indivíduo realiza-se num grupo, em constante negociação entre os interesses individuais e os do grupo, num contexto de formação cooperativa, em que os formandos desempenham simultaneamente diversos papéis, o de objecto, o de agente e o de sujeito da sua própria formação; a formação torna-se assim autoformação cooperada;
- b) **é contratado** – na medida em que é voluntário e à partida se clarifica o papel de cada formando e as suas expectativas no que diz respeito à formação, através de uma participação cooperada entre todos os intervenientes; vão-se assim clarificando as necessidades e aspirações individuais em articulação com as potencialidades e recursos do grupo, desencadeando, na maior parte dos casos, projectos de trabalho ou de formação conjuntos;

- c) **é isomórfico** – pois os princípios, as estratégias e as metodologias são os mesmos que os do modelo pedagógico procurando facilitar a transferência entre a situação de formação e as práticas dos professores;
- d) **tem origem na experiência e na significação que se lhe atribui** – a formação no M.E.M. tem sempre partido de trocas formais e informais de experiências e é nestas trocas que têm radicado toda a construção do seu modelo pedagógico; é reflectindo sobre a experiência, sobre o vivido, e na atribuição de significados que a formação se vai realizando; como diz Niza, (1993, citado por Santana,1998, p. 8) «*O ponto de ancoragem ou a matriz geradora das aprendizagens e do desenvolvimento é, naturalmente, a experiência, “o passado do sistema”, a anamnese cognitiva, uma história*»;
- e) **é um processo de regulação formativa** – trata-se de uma reflexão-avaliação integrada no próprio processo de formação e que parte da circulação da comunicação característica da vivência democrática, tendo sempre como referente o projecto inicial, «*reforçando a coerência face aos objectivos e ao funcionamento previsto*» (1998, p. 9) produzindo novos sentidos que vêm enriquecer o anteriormente previsto.

Assim, são princípios estratégicos deste modelo de formação (Santana, 1998; Niza, 1997):

1. **Do processo de produção para a compreensão** – a experiência, a concretização do modelo pedagógico, é um processo de produção sobre o qual é realizada uma reflexão, à posteriori, que leva a uma tomada de consciência, ou seja, a uma compreensão mais profunda do referido modelo pedagógico;
2. **Da intervenção para a comunicação** – é na comunicação, na partilha com os outros, do vivido, que se vai regulando, em socialização cooperada, os avanços e os recuos do trabalho realizado, por isso se dá tanta importância no Movimento aos relatos de experiências nos Sábados Pedagógicos e nos Congressos;

3. **Da experiência pessoal para a teorização** – é a partir das necessidades de aperfeiçoamento, aprofundamento, clarificação e fundamentação que a teoria ganha um novo sentido, numa interacção dialéctica.

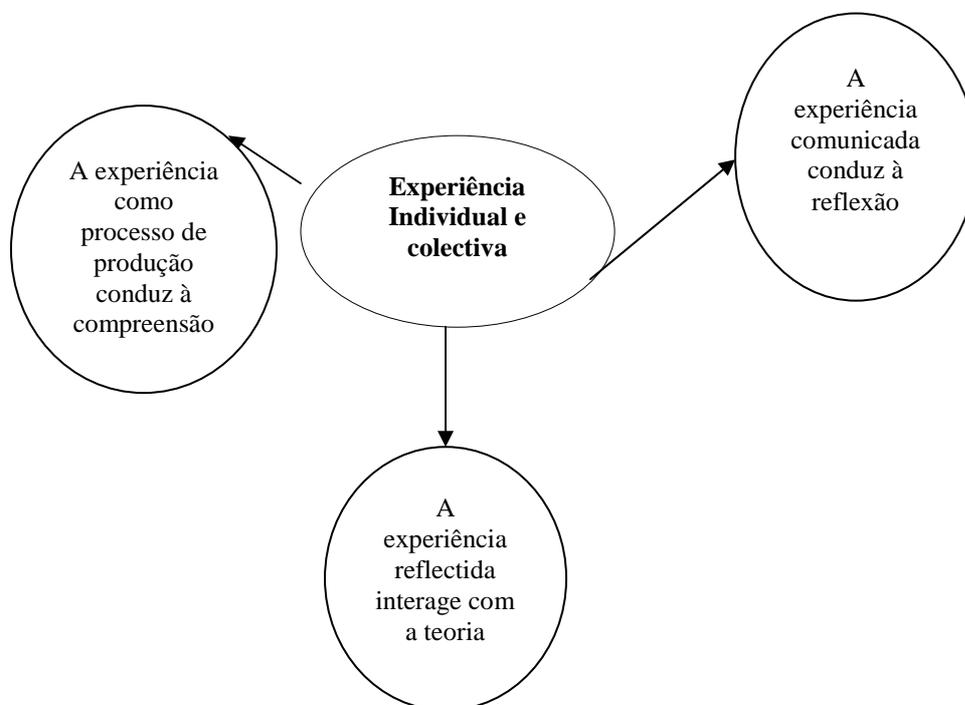


Fig. 6 – Da experiência para a teoria

Neste modelo de autoformação cooperada, que radica na experiência reflectida, comunicada, partilhada e teorizada, as modalidades de formação são proporcionadas:

- a) **os Grupos Cooperativos** – reúnem um conjunto de sócios que pretendem partilhar, aperfeiçoar e aprofundar determinado aspecto da sua prática pedagógica; podem ter uma *função técnico-pedagógica* – de avaliação e planificação da prática pedagógica; uma *função instrumental* – de construção e de partilha de instrumentos de trabalho pedagógico; podem também ter uma *função científica* – aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos teóricos;
- b) **o Congresso Anual** – é um ponto alto de todo um ano de trabalho pois nele os sócios partilham, através de «Relatos de Práticas», o que foi o cerne do seu trabalho ao longo do ano, tendo como finalidade promover o debate, a reflexão e o aperfeiçoamento de aspectos do modelo pedagógico (entre 80 a

90 comunicações); nele também se realizam duas a três sessões plenárias e uma exposição dos trabalhos realizados como os alunos; tantos sócios, como não sócios, consideram os Congressos do M.E.M. como um dos momentos mais fortes de formação no seio do Movimento;

- c) ***o Encontro Nacional*** – destina-se apenas aos sócios do Movimento, como um momento de reflexão e aprofundamento interno sobre a pedagogia ou a intervenção pedagógica dos seus associados, ou como uma oportunidade de aprofundamento organizacional ou sobre temáticas pertinentes em debate no nosso sistema educativo;
- d) ***Sábados Pedagógicos*** – são sessões abertas de divulgação e relatos de práticas por sócios do M.E.M., organizadas por cada um dos Núcleos Regionais, com uma periodicidade mensal, para as quais são convidados os professores da região; em alguns Núcleos Regionais são promovidos relatos de experiências em simultâneo, por nível de ensino, cobrindo uma maior diversidade de públicos e terminando com uma sessão plenária;
- e) ***Oficinas de Iniciação ao Modelo do M.E.M.*** – estas oficinas têm como finalidade, tal como o nome indica, iniciar os professores interessados a este modelo pedagógico; são orientadas por professores mais experientes («*oldtimers*») na respectiva implementação com os seus alunos, que apoiam os mais novos («*newcomers*») na leitura de textos sobre a história do Movimento e sobre o modelo pedagógico, na construção de dispositivos organizacionais indispensáveis à introdução de mudanças nas suas práticas pedagógicas; têm a duração de 25 horas, em sessões de duas ou três horas, que se vão realizando ao longo do ano lectivo; pressupõe a realização de trabalho não presencial, ou seja, o introduzir nas respectivas práticas de sala de aula modificações que vão ao encontro do modelo pedagógico defendido pelo Movimento; desde há seis anos que são acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores de modo a que os professores que frequentam estas Oficinas tenham os créditos que necessitam para a sua progressão na carreira.
- f) ***Estágios no Modelo Pedagógico do M.E.M.*** – em termos de iniciação ao Modelo pedagógico do M.E.M., os estágios dão continuidade à Oficina

acima referida, pretendendo-se que os formandos desenvolvam os dispositivos pedagógicos necessários à implementação do referido modelo na sua sala de aula; realizam-se em pequeno grupo, com o apoio de um colega mais experiente («*oldtimer*»), e tem como principal finalidade ir equacionando as questões que se vão levantando e ir encontrando soluções para as ultrapassar, baseando nos princípios de formação que foram anteriormente referidos.

Uma vez que neste modelo pedagógico, a organização do trabalho e das aprendizagens tem um carácter iminentemente formativo, penso que é de referir também as instâncias organizativas, aquelas que se preocupam e que têm como função promover e gerir a vida associativa. Neste modelo pedagógico estas não são independentes das modalidades de formação, apenas umas têm uma preocupação de carácter mais formativo e outras de carácter mais organizativo.

O M.E.M. está organizado em Núcleos Regionais, dezasseis, presentemente, tendo cada um deles uma Comissão Coordenadora Regional. Os Núcleos Regionais reúnem os sócios de uma determinada região e é em Conselho de Coordenação Regional que se debruçam sobre as diversas actividades do Núcleo, dos seus sócios, da formação de iniciação ao modelo (Oficinas e Estágios) e ainda sobre os Sábados Pedagógicos a nível regional.

O Conselho de Coordenação Pedagógica (C.C.P.), a nível nacional, é integrado por representantes de todas as Comissões Coordenadoras Regionais e das Comissões Pedagógicas Especializadas, reúne-se uma vez por mês e tem como funções gerir e regular toda a vida associativa e organizativa do Movimento. É no seu seio que são tomadas as decisões mais relevantes para a associação. Tem uma particularidade que é ser aberto a todos os sócios que nele queiram participar. Assim, pode-se fazer um retrato mensal da vida associativa, mas também se pode fazer um retrato do que se passa em muitas escolas do nosso país, uma vez que os Núcleos Regionais vão desde Vila Real a Faro, passando por Viana do Castelo, Aveiro, Porto, Coimbra, Marinha Grande/Leiria, Fundão, Tomar, Seixal/Almada, Portalegre e também por Évora, Lisboa, Setúbal, Beja e Angra do Heroísmo.

É o C.C.P., enquanto órgão colegial de regulação e de gestão da vida associativa, que, em conjunto com a Direcção (eleita em Assembleia Geral), tem como função

definir as linhas orientadoras de toda a vida do M.E.M., especialmente no que diz respeito à formação.

7. 7 O M.E.M. como Comunidade de Prática

Tentarei neste ponto do trabalho fazer uma interpretação dos elementos até aqui descritos à luz de conceitos da teoria social da aprendizagem, aqueles que enunciei anteriormente e que considero mais pertinentes para os objectivos deste estudo.

Retomando o conceito de *aprender* explicitado por Wenger (1998), cujas componentes são o «*significado*», a «*prática*», a «*comunidade*» e a «*identidade*», procurarei aqui compreender os diferentes elementos que integram a vida do M.E.M. associados a cada um deles (ver Ponto 3. 2). Todas estas componentes da aprendizagem estão interligadas e as fronteiras entre elas não são claras, no entanto parece-me poder considerar que determinadas características do M.E.M. anteriormente referidas dão maiores contributos para uma ou outra componente da aprendizagem como tentarei mostrar.

Ao «*significado*», considerando este como o que se «*aprende vivenciando*», julgo estarem associadas várias dimensões que anteriormente explicitiei, nomeadamente no que se refere aos aspectos históricos e aos princípios orientadores que enunciei, como nos Pontos 6. 1 «*Raízes e Influências*», 6. 2 «*A Formalização da Associação*» e 6. 4 «*Princípios Orientadores do Modelo Pedagógico do M.E.M.*».

Não posso deixar de voltar a referir aqui o facto dos professores que aderem ao M.E.M. e que se tornam seus sócios, considerarem a sua profissão como uma forma de intervenção cívica e política (no que esta palavra tem de mais abrangente, como participação na vida da «*polis*»), contribuindo tanto para o desenvolvimento social, como para o desenvolvimento cultural, quer individual, quer colectivo. Esta é a «*dimensão da intervenção social*», como lhe chama Santana (1992, p. 39). Para muitos dos sócios e sócias do M.E.M. o seu empenhamento e o seu vínculo aos seus fundamentos são tão fortes que se assumem como militantes sociais e pedagógicos (Gonzalez, 2002), características apontadas por Nóvoa (1986) e referidas anteriormente (ver Ponto 5. 2).

Com quase 40 anos de história, facto em si também significativo, estes profissionais de Educação optam por esta forma de estar na profissão, colectivamente, o que dá uma dimensão acrescida à opção de adesão e identificação que fazem.

Esta associação de educadores e professores portugueses teve também necessidade de procurar as suas raízes e de explicitar as influências que recebeu, a Educação Nova, Freinet, o Município Escolar, marcas que não podem ser desprezadas. Tal como não podem ser desprezados as perseguições políticas de que foram alvo professores e educadores que estiveram na sua origem durante o Estado Novo. Estes traços ajudam a atribuir um significado mais profundo a princípios como o de *uma escola para todos*, a *participação democrática directa*, a *promoção dos circuitos de comunicação* e ainda a importância da *instituição de estruturas de cooperação educativa*.

Trata-se de contribuir para a construção de uma escola que é parte integrante e activa da vida social e cultural do que se passa em seu redor, na sociedade, tanto na reprodução de conhecimentos e na forma como estes podem ser reproduzidos, como nas próprias metodologias de produção de conhecimento – é construindo «*comunidades culturais e formativas*» nas salas de aula com os alunos que ocorre a aprendizagem. E isto desde a mais tenra idade. É também por isso que se dá tanta importância à utilização, nas nossas salas de aula, aos instrumentos sociais autênticos (Niza, 2001) (ver Ponto 1. 2).

É participando activamente nesta construção colectiva, que os professores e educadores se vão apercebendo gradualmente do verdadeiro sentido e significado que as suas práticas e a sua participação vão adquirindo.

Penso também poder relacionar com o «*significado*», como componente da aprendizagem, a forma como esta Associação de professores foi moldando a sua obra colectiva, o modelo pedagógico do M.E.M. – um modelo em permanente aperfeiçoamento – construído a partir da reflexão conjunta sobre as práticas pedagógicas. Foi reflectindo conjuntamente com os pares e partindo do legado dos seus predecessores que este modelo foi ganhando forma, numa interacção constante entre as práticas e as reflexões sobre elas elaboradas pelos actores directamente envolvidos.

A procura conjunta de um determinado profissionalismo docente que se vai construindo e aperfeiçoando de forma permanente e progressiva, procurando responder

fundamentadamente aos desafios que a sociedade lança à escola, está também em meu entender relacionado com o «*significado*» com componente da aprendizagem.

Referindo-me agora à «*prática*» como componente da aprendizagem penso poder associar-lhe a implementação do modelo pedagógico do M.E.M., no trabalho escolar com os alunos, independentemente do nível de ensino em que isso aconteça, assim como a respectiva produção, aperfeiçoamento, adaptada à realidade concreta da situação em questão. Ao relacionar a produção do modelo pedagógico com a «*prática*» estou também a integrar na prática destes profissionais da educação a reflexão que constantemente realizam sobre as suas práticas pedagógicas, a forma como a partilham entre si, como, por exemplo, nos relatos de práticas apresentados nos Congressos, ou o trabalho de estudo e de construção de materiais realizado nos Grupos Cooperativos. Ou seja, a participação activa nas dinâmicas de formação e de auto-formação que o Movimento vai promovendo. O que significa que a reflexão, o aperfeiçoamento permanente, a cooperação e a comunicação entre pares, assim como a participação nas instâncias organizativas da associação fazem parte integrante da «*prática*» dos elementos que integram o M.E.M..

Um aspecto essencial que surge em muitos dos documentos escritos por sócios do movimento ou por outros sobre o movimento é o facto de nas diversas dimensões da sua prática se procurar uma homologia de processos, ou seja, uma procura pró-activa de congruência entre os princípios orientadores e as práticas em curso, nomeadamente no que se refere à participação democrática que, por sua vez, visa a construção de uma sociedade mais democrática e participada por todos (Gonzalez, 2002).

Sintetizando, da «*prática*» destes professores, seja qual for o nível de ensino em que exercem a sua actividade, fazem parte a implementação do modelo pedagógico do M.E.M., a participação activa em dinâmicas de formação e de auto-formação, bem como a participação nas instâncias organizativas desta Associação.

Sendo a «*prática*» um elemento essencial de uma *comunidade de prática* e considerando que o pertencer a uma *comunidade* («*aprender pertencendo*») é uma componente desta abordagem da aprendizagem, fazer parte desta comunidade pressupõe a adopção da sua prática em todas as suas vertentes, a que estão associados uma partilha e a identificação de cada um com a forma de estar na profissão, com os princípios perfilhados. Este «*aprender pertencendo*» é indissociável de uma contribuição activa,

de forma cooperativa e em co-responsabilização, pelas finalidades da associação nas suas dinâmicas de formação, de organização e de construção social, cultural e pedagógica, afinal uma forma de participar activamente no dar corpo a um projecto comum que, em simultâneo, se vai permanentemente reelaborando, como já referi anteriormente.

Faz ainda parte integrante deste «*aprender pertencendo*» a «dimensão da afectividade» (Santana, 1992) que se vai edificando numa rede de amizades e de cumplicidades, mas, como dizia uma das suas associadas, é também parte integrante do próprio modelo pedagógico.

Afirmar que a «*identidade*» é também uma componente da aprendizagem nesta perspectiva social, é reconhecer que as identidades dos indivíduos se vão formando e transformando à medida que estes se vão tornando membros de uma determinada comunidade de prática - «*aprender tornando-se*». De tudo o que acima já afirmei, tornar-se membro desta comunidade de prática é adoptar uma postura profissional afirmativa, participativa e crítica, não apenas no seio do Movimento, mas também nos diversos espaços profissionais em que se está integrado, reconhecendo aos outros a possibilidade de se afirmarem profissionalmente segundo outras perspectivas ou modelos pedagógicos; é também ter uma determinada visão da Sociedade, da escola, da profissão e do seu papel no mundo – perspectivas que são partilhadas e vividas com outros no seio do M.E.M. e permanentemente negociadas e aferidas. «*Tornar-se membro*» desta comunidade é fazê-lo de uma forma voluntarista, por opção própria, sem qualquer contrapartida a não ser, do meu ponto de vista, a da realização do projecto pessoal, profissional e de vida de cada um. Não posso no entanto ignorar como nos últimos anos, resultado de vários estudos académicos que têm sido realizados sobre o M.E.M. este tem merecido um reconhecimento por parte dos meios académicos, facto que funciona como forma de reconhecimento exterior dos seus membros, tal como referi anteriormente (ver Ponto 7. 3).

Explicitando um pouco mais e considerando as *fontes de coerência da prática*, o «*empreendimento ou actividade comum, a iniciativa*», o «*engajamento recíproco*» e o «*reportório partilhado*», penso poder relacionar com cada uma delas com alguns dos aspectos da vida e da prática desta associação.

A «*iniciativa*», o empreendimento, missão ou a actividade conjuntas são expressas através das finalidades e das iniciativas desta Associação, a formação, a implementação do modelo pedagógico, isto é, as responsabilidades que se partilham de forma cooperativa, os consensos que se alcançam através da negociação e que conduzem a semelhanças de interpretações, assim como aos ritmos de actividades mensais e anuais levadas a cabo em conjunto a nível nacional e a nível regional: o encontro Nacional da Páscoa, o Congresso anual, os Sábados Pedagógicos – estes três de natureza formadora, os Conselhos de Coordenação Pedagógica integrado pelas Comissões Coordenadores Regionais (estas também com os seus próprios ritmos locais).

É o «*engajamento recíproco*» que permite a realização das iniciativas e actividades acima referidas. Neste caso concreto ele é assumido colectivamente, em cooperação, de forma voluntária, mas muito responsável, fortificando-se através das relações de amizade, dos afectos e redes de cumplicidade, que se vão construindo.

O «*reportório partilhado*», considerado neste nível de análise, são todos os aspectos aqui contemplados que vão desde as raízes e influências recebidas, passando pela história, na qual se inclui a aceitação dos representantes portugueses na FIMEM, a criação do M.E.M., enquanto associação formalizada, já em tempos de democracia, assim como a construção conjunta de um modelo pedagógico com valores, princípios e propostas específicas, procurando uma coerência entre estes e os instrumentos, as estratégias e os materiais propostos, sem esquecer o modo como estes são utilizados, criando um clima de expressão livre e comunicativo, um clima democrático e em permanente negociação. Todos estes aspectos são equacionados a partir da experiência e da reflexão que os professores vão realizando de forma cooperada em conjunto.

Em termos estruturantes e apesar de ser considerada como uma associação fechada, existem várias oportunidades que os interessados em conhecer o Movimento e em nele se integrarem, podem aproveitar. São ocasiões que se constituem como oportunidades de *participação legítima periférica*. São os Sábados Pedagógicos, que se realizam mensal e regionalmente, abertos a todos os educadores e professores, sócios e não sócios, os Congressos anuais e ainda as Oficinas e os Estágios de iniciação ao modelo do M.E.M..

Será sobre uma destas Oficinas que me debruçarei em seguida, depois de uma reflexão através o meu próprio percurso profissional à luz da teoria social da aprendizagem, passando assim para outros níveis de análise mais finos e detalhados.

8. Um percurso de crescimento pessoal e profissional

Neste ponto deste estudo analisarei o meu percurso à luz da teoria social de aprendizagem, segundo os vários tipos de trajetórias que fui realizando tendo sempre por referência, em termos profissionais, o Movimento da Escola Moderna portuguesa. Procurarei evidenciar como, ao longo do tempo, a minha identidade se foi moldando, de forma dinâmica, tendo sempre presente que segundo esta abordagem a «*identidade*», ou seja, o «*aprender tornando-se*» é uma das componentes da aprendizagem, entre outras. Embora este conceito seja dominante na construção de um processo identitário, a aprendizagem, segundo esta perspectiva, assume uma perspectiva dinâmica e relacional, quer nas interações que se estabelecem entre o indivíduo, a actividade e o mundo, quer entre as outras componentes que a constituem, a «*comunidade*», a «*prática*» e o «*significado*». Não utilizando estas outras componentes do que é aprender em termos analíticos, nesta fase da pesquisa, não poderei deixar de me referir a elas na descrição que vou apresentar (ver Ponto 3. 2).

8. 1 Uma trajetória periférica

Foi através do meu empenhamento na Associação de Estudantes da Escola do Magistério, em 1977, que estabeleci o meu primeiro contacto com o M.E.M.

«Era então aluna do 1º Ano da Escola do Magistério Primário de Lisboa quando soube da organização de uma Congresso Internacional de professores que se iria realizar no então I.S.E.F. (hoje Faculdade de Motricidade Humana), a R.I.D.E.F.. Foi possivelmente através dos meus colegas da Associação de Estudantes, militantes da então U.D.P. que tive conhecimento deste encontro – fazíamos parte de uma lista unitária de esquerda, que contava também com elementos da U.E.C., e ainda com

independentes, como eu. Houve então um grupo que decidiu participar neste encontro e se mobilizou para tal.» (Um percurso ... – Julho 2002)

Esta «*comunidade de prática*», um grupo de estudantes engajados na respectiva Associação, era naturalmente um grupo com preocupações políticas e sociais. Vivíamos ainda no rescaldo do «Verão quente» de 1975 e pressentíamos que havia muito para mudar tanto na própria escola do Magistério Primário, como nas Escolas Primárias onde iríamos exercer a nossa futura actividade profissional. Estávamos a iniciar a construção do nosso projecto profissional, à procura de caminhos concretos que nos ajudassem a viabilizá-lo. A R.I.D.E.F. (Rencontre International des Éducateurs Freinet) foi uma das primeiras realizações em Portugal de um grupo de educadores que se considerava como herdeiro de Freinet e que durante o tempo da ditadura tinha procurado formas de resistência para ultrapassar as grandes pressões ideológicas e políticas da escola monolítica do Estado Novo (ver Ponto 5. 3).

Este encontro com o M.E.M provocou em mim um enorme fascínio por ter ido ao encontro de leituras e de expectativas que tinha criado quanto à possibilidade da criação de uma escola outra – eram as manifestações artísticas, a efectiva presença da democracia nas Escolas através da participação dos alunos em toda a vida escolar nomeadamente nos respectivos processos de aprendizagem, aspectos que fui observando e ouvindo através dos relatos realizados pelos próprios professores

«Lembro-me hoje, do fascínio que a profusão de produções artísticas causou em mim: havia tapeçarias e pinturas realizadas por alunos a dar cor e vida às paredes de todo aquele edifício de longos e frios corredores cinzentos. Falava-se de democracia na Escola, da forma como os alunos geriam o seu tempo, dos projectos que desenvolviam, da autonomia que tinham e de como se apropriavam do seu percurso de aprendizagem. E eram professores que ali estavam a contar as suas experiências (não eram investigadores! ...). Foi uma descoberta fascinante! Finalmente estava a ver como era possível através do trabalho na Escola contribuir para a emancipação dos alunos, para resolver problemas na comunidade ...» («Um percurso ...», Julho 2002)

O facto de ter participado na R.I.D.E.F. permitiu-me perceber como o meu sonho de uma escola para todos era possível. Permitiu-me associar o que tinha aprendido com as leituras efectuadas, com as aspirações sociais e políticas que comigo tinham crescido na família e tinham começado a ganhar corpo no 25 de Abril. Descobria que a educação emancipadora de que falava Paulo Freire era possível. Que as manifestações artísticas como expressão integral da pessoa como uma totalidade também tinham o seu lugar numa escola em que todos e cada um tinha o seu lugar. E tudo isto num clima muito acolhedor e afectuoso, apesar da quantidade de participantes

«Este meu encantamento com o Movimento veio ao encontro de leituras que fizera ainda antes de entrar para a Escola do Magistério. Lera “A Pedagogia do Oprimido” de Paulo Freire e “Tornar-se Pessoa” de Carl Rogers. Lera também “O Diário” de Sebastião da Gama. Acreditava que havia outra maneira de ser professora e outra maneira de estar na Educação. Estas leituras tinham-me também feito acreditar que a Educação podia ter uma função social de transformação da sociedade e de emancipação das pessoas, e logo do empenhamento destas na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

«Foi uma vivência que marcaria todo o meu percurso profissional. Afinal as razões que me tinham levado a optar pelo Curso do Magistério Primário (em vez de um curso superior de Matemática, Física ou Economia), num período pós-revolucionário, eram essas mesmas, havia outros educadores portugueses e europeus que as partilhavam, connosco (comigo e com os meus colegas). Estava ali à vista: os professores tinham uma voz e tinham um projecto baseado nas propostas de Freinet. Era possível construir na Escola pública uma escola para todos, em que os alunos aprendessem a partir das suas próprias produções, dos seus desenhos, da sua expressão livre, dos seus textos livres. Eram valorizadas as suas vivências enquanto pessoas, antes e depois da sua entrada para a escola – não eram encaradas como uma tábua rasa até à entrada para a Escola. A vida deveria entrar pela sala de aula dentro através da livre expressão dos alunos e da mobilização desta para as aprendizagens.» (Um percurso ...», Julho 2002)

Aliás este é um sonho viável, que se vai tornando realidade, e que tem acompanhado todo o meu percurso profissional, ou melhor, é o núcleo essencial do meu

projecto profissional. Quando deixei a E.S.E. de Setúbal escrevi no agradecimento com que início este relatório

«(...) *Trabalhar numa escola, outra, foi o sonho que tive (TENHO!).
Uma escola em que todos têm o seu lugar e «a sua voz»!
Uma escola DEMOCRÁTICA, mesmo.
Uma escola que é integradora de saberes,
Porque cada um de nós é um todo
E os saberes de cada disciplina só fazem sentido,
Quando contribuem para uma visão mais profunda e global
Do Homem e da sociedade em que vivemos.
Uma Escola em que as Artes e as Ciências se complementam
E, de mãos dadas, promovem o crescimento de todos e de cada um.
Uma escola da vida e para a vida.*

*Este é um sonho possível,
Um sonho que toma forma, uma forma dinâmica,
Em permanente construção!
Uma forma que tenho tido o privilégio de encontrar,
e de ajudar a “esculpir”, pintar, moldar, construir,
nos vários locais em que tenho trabalhado [e vivido].
(...)»*
(«I have a dream», Julho 2003)

Para além das motivações sociais e políticas, lembro-me que a minha opção pela Escola do Magistério era também uma recusa da especialização acentuada dos saberes científicos e correspondia a uma necessidade da integração na vida do dia-a-dia das expressões artísticas. Estava também presente, uma outra dimensão mais individual, mas natural naquela idade, que se prendia por a necessidade de atingir a minha autonomia e independência.

Foi também a partir do que observámos na R.I.D.E.F., eu e os meus colegas associativos, que começámos a ter um olhar crítico sobre o que nos propunham na formação inicial, sobretudo pelas potencialidades do que já antevíamos na R.I.D.E.F., pelo que o nosso espírito crítico se desenvolvia através das omissões que íamos reconhecendo

«Começaram então as perguntas: porque é que na escola do Magistério este projecto e esta forma de trabalhar não nos são dadas a conhecer? Tínhamos então dificuldade em compreender como é que numa escola de formação a inovação estava ausente, não se fazia sentir. Afinal os currículos não tinham sido alterados já no pós 25 de Abril? O curso não tinha passado já a ser de três anos?»

(...)O que se costuma dizer da formação inicial, que uma coisa é a formação teórica (muito idealizada e afastada da realidade) que é dada na escola [de formação] e que outra é depois o contacto com o dia-a-dia das escolas e dos seus problemas, de certa forma eu vivia isso ao contrário: estavam a mostrar-nos que era possível construir uma outra escola, mais alegre, mais apetecível, onde todos podem ter a sua palavra, o seu lugar e onde vão construindo o gosto de aprender.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Até ao final da nossa formação inicial, fomos sempre mantendo contactos esporádicos com o M.E.M., quer nos Congressos ou encontros anuais, quer através de conhecimentos pessoais que tínhamos

«Até ao final da nossa formação inicial o contacto com o MEM foi se fazendo apenas nos Encontros ou Congressos de Final de Ano e através de contactos pessoais: a Lurdes Caldas (uma das sócias fundadoras do M.E.M.) morava atrás dos meus pais e eu tinha brincado em pequenina com os filhos dela. Foi através deste conhecimento pessoal que conseguimos fazer uma semana de estágio na sala de aula dela na Voz do Operário, ainda durante o período da nossa formação inicial.

«Nos Encontros de Final de ano e no I Congresso na Voz do Operário, lembro-me de ir ajudar à montagem do Congresso, lembro também das pinturas e tapeçarias penduradas nas paredes. Recordo as sessões plenárias em que os lugares sentados que havia eram, em grande parte, na escadaria da Voz do Operário. Vivia uma fase de encantamento com a profissão.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Na sala de aula da Lurdes Caldas, a relação de responsabilidade e de naturalidade que ela estabelecia com os alunos mostrava-nos como era possível uma escola diferente. Participar na montagem dos Congressos na Voz do Operário era para nós começar já a pertencer àquela comunidade.

Estes primeiros contactos com o M.E.M. permitiram que começassem a desenhar-se «*modos de pertença*», elementos significativos para a aprendizagem na perspectiva da teoria social da aprendizagem, como a «*imaginação*». Estas representações, o estabelecimento de relações com os projectos de transformação social,

de construção de uma escola outra, permitiam-me iniciar a minha identificação, através de uma «*trajectória periférica*», com uma comunidade de prática nascente no nosso país, mas em contacto com outras comunidades de prática, com finalidades semelhantes e manifestações muito próximas, pertencendo a diferentes espaços geográficos. A R.I.D.E.F. foi assim um momento em que uma «*constelação de comunidades de prática*» (Wenger, 1998) teve oportunidade de se encontrar no mesmo espaço geográfico.

A minha identidade profissional começava assim a ganhar forma através de uma «*trajectória periférica*», que, embora permitisse uma identificação com muitos dos princípios que eram perfilhados pelo M.E.M., nos impedia de uma maior participação na sua prática, devido ao facto de sermos estudantes e de estarmos ainda a frequentar a nossa formação inicial para nos «*tornarmos*» professores

«*Aquilo que víramos e ouvimos na R.I.D.E.F. ia ao encontro das nossas motivações e escolhas pessoais, sem esquecer uma fundamentação social, cultural e política. Percebemos que havia escolas e grupos de referência: A-da-Beja, o Fernão Mendes Pinto e depois algumas professoras em escolas oficiais, nomeadamente no Algarve (Armanda Paz dos Reis e Odete Xarepe). Estava encontrado o grupo com que nos identificávamos e que nos iria ajudar a concretizar e a consolidar o nosso projecto profissional. Falo aqui no plural porque não estava sozinha nesta procura, fazia-a sobretudo com os colegas com quem participava na Direcção da Associação de estudantes da Escola do Magistério Primário.*» («Um percurso ...», Julho 2002)

Do meu ponto de vista, estes momentos constituíram «*momentos charneira*» (Nóvoa, 1988) da minha história de vida, por um lado, o 25 de Abril de 1974 e, por outro, a minha participação na R.I.D.E.F..

A revolução de Abril exigiu de mim, como de todos nós portugueses, uma reorientação dos nossos projectos individuais de modo a contribuirmos para o desenvolvimento e consecução dos projectos colectivos que então tanto nos galvanizavam. A R.I.D.E.F. permitiu-me que uma série de peças do *puzzle* que me tinham levado a optar por concorrer à escola do Magistério Primário se encaixassem umas nas outras e ganhassem forma.

Actualmente, à luz de conhecimentos que fui consolidando sobre a história do Movimento e sobre a História da Educação em Portugal, tenho uma compreensão mais lúcida do que então todos vivemos – uma parte integrante do «*reportório partilhado*» de todos quantos vivemos os momentos históricos quer da nossa vida colectiva, o renascimento da democracia no nosso país, quer do crescimento e consolidação do M.E.M.

«Hoje, conhecendo a história do M.E.M. e a forma como este foi crescendo compreendo o que então se vivia entre os seus sócios fundadores portugueses: O Estado Novo tinha passado uma esponja sobre uma rica e espessa memória pedagógica dos tempos da I República. Aqueles que viriam a dar origem ao M.E.M. era um número relativamente reduzido de professores que tinha as suas ocupações profissionais e que ajudava a crescer e a desenvolver este movimento pedagógico em regime de voluntariado, ou melhor dizendo, de militância pedagógica.» (Um percurso ...», Julho 2002)

Este grupo de professores, tal como refere Nóvoa (1986), e como já referi anteriormente, assume a profissão como uma forma de militância político-social ou pedagógica (ver Ponto 5. 2).

8. 2 Trajectória de entrada – os primeiros passos

O meu primeiro «*choque com a realidade*» foi de uma natureza um pouco diferente do que é habitual: fui colocada num serviço administrativo da Acção Social Escolar no meu primeiro ano de trabalho. Com tantos projectos que eu tinha idealizado fui colocada num serviço puramente administrativo. Começava cedo a conhecer o sistema e as suas perversidades.

«Foi para mim uma grande desilusão quando fui colocada no meu primeiro ano de trabalho numa escola secundária a trabalhar num S.A.S.E. (Serviço de Acção Social Escolar). Foi este o meu “choque com a realidade”, o facto de o sistema de colocações de professores me impedir de realizar o meu projecto profissional, o sonho que vinha acalentando. Logo no primeiro ano de serviço pediam-me para:

vender senhas de almoço e fazer mapas das refeições - trabalho administrativo!»
(«Um percurso ...», Julho 2002)

Havia no entanto outros factores que se cruzavam com os meus projectos profissionais

«Mas era preciso aguentar para ir subindo na lista das colocações e também porque estava em causa a construção da minha independência e autonomia face à minha família de origem. Como se cruzam nas nossas histórias profissionais e pessoais vários tipos de factores e justificações que contribuem para o nosso conformismo e para as nossas opções.» («Um percurso ...», Julho 2002)

A não aceitação da colocação, fosse ela qual fosse, implicava uma sanção de dois anos, durante os quais me veria impedida de concorrer.

Apesar desta colocação, consegui dar alguma continuidade à aproximação ao Movimento que vinha efectuando. Concluída a minha formação inicial, aproveitava para conhecer melhor o M.E.M. e para me ir integrando nas suas iniciativas.

Considero ter começado assim a realizar uma *«trajectória de entrada»* tendo como finalidade uma participação cada vez mais plena nas suas diversas dimensões. Foi assim que participei em dois estágios de iniciação às «Técnicas Freinet» como então se chamavam. Era através destes estágios que se iniciavam, então, os novos aderentes, os principiantes ou *«newcomers»*, às ideias e às metodologias pedagógicas propostas pelo M.E.M..

«Depois de terminar a minha formação inicial e quando comecei a trabalhar participei em dois estágios de “Técnicas Freinet”, um em Setúbal e outro na APIA (Associação de Protecção à Infância da Ajuda), em Lisboa. Foi muito bom porque percebi como se poderia verdadeiramente pôr em prática tudo o que vira na R.I.D.E.F. e nos Encontros/Congressos do M.E.M.. Sentia-me a ser iniciada ao trabalho pedagógico e à vida de uma Associação. Mantinha contacto com as minhas colegas da Escola do Magistério Primário que tinham concorrido para o distrito de Setúbal: era o meu grupo de referência em termos afectivos e profissionais. Foi nessa cidade que conheci um grupo do M.E.M. com colegas da minha idade. A

partir daí foi sempre com este grupo com quem fui estabelecendo e mantendo relações de maior amizade nos encontros e congressos do M.E.M. em que nos costumávamos encontrar.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Destaco aqui a importância do apoio das redes sociais das amigadas e dos afectos na construção e realização de outros projectos e sonhos.

Ao iniciar esta *«trajectória de entrada»*, estava também a iniciar um processo de *«participação legítima periférica»*.

Só no meu terceiro ano de serviço viria a ser colocada numa escola como professora de uma turma minha. Esse ano foi também um ano de mudanças ao nível da minha vida pessoal, nomeadamente o casamento, o que diminuiu alguma da minha disponibilidade para participar noutras actividades para além daquelas em que estava implicada na Escola e que estivessem directamente relacionadas com estas. Apesar de tudo, como estava desejava de experimentar e de começar a implementar algumas das estratégias e técnicas que tinha aprendido nos estágios que frequentara nos anos anteriores, lancei-me no *«tateamento experimental»* - como dizia Freinet

«Já tardava! Foi também nesse ano que me casei. Lembro-me de ter ficado com uma turma do 4º de escolaridade, numa escola do tipo P3 e foi quando comecei a trabalhar mais de perto com a Lurdes Bichão. Reunia-me com ela de 15 em 15 para falarmos das minhas tentativas de implementar o modelo do Movimento: do trabalho de texto, do desenvolvimento de projectos a partir dos interesses dos alunos e daquilo que eles sabiam. Ainda me lembro de um projecto que fizemos (eu com os meus alunos) partindo de uma proposta de um dos alunos e do que ele tinha feito no fim-de-semana: tinha ido à caça com o pai. Partimos da caça para o estudo dos animais e para o estudo da fauna no nosso país.» («Um percurso ...», Julho 2002)

O trabalho com os alunos na sala de aula foi muito gratificante e tudo correu de forma muito natural. No entanto, ser a única que procurava implementar com os alunos um modelo pedagógico diferente, numa escola que tinha estado associada ao Projecto das P3, trazia-me, naquele tempo, algum desconforto – era uma professora principiante, uma *«newcomer»*, acabada de chegar à profissão. A Lurdes Bichão, foi a colega do

Movimento mais experiente, a «*oldtimer*», que me acompanhava, como principiante, como «*newcomer*», nos meus primeiros passos. Ela trabalhava numa escola pública, próxima da minha e disponibilizou-se para me dar os incentivos e os apoios sempre necessários em fases como aquela que eu atravessava. A ela devo alguns dos momentos de trabalho mais gratificantes que vivi nesse ano com os meus alunos. Sem ela o aventurar-me por caminhos diferentes, mas mais compensadores teria sido muito mais difícil.

«Articular as práticas que identificava como sendo do Movimento com a tradição que havia naquela escola de trabalhar em conjunto por estarmos num edifício P3, não foi fácil. Naquela escola as colegas que estavam num mesmo núcleo (de três salas) dividiam entre si as áreas disciplinares e iam rodando pelos grupos-turmas. Perdia-se a relação privilegiada entre a professora e o grupo turma. Foi complicado para mim conciliar estas práticas com aquelas que identificava como sendo do modelo do Movimento e com o que para mim era ser professora primária (então era ainda professora primária! Corria o ano de 1981.).» («Um percurso ...», Julho 2002)

Eu sabia que eram sócios mais experientes do Movimento («*oldtimers*») que tinham estado a fazer a formação destes professores – Projecto das P3 – e via com algum espanto que as mudanças e as inovações que se preconizavam naquela escola se prendessem com uma divisão por áreas disciplinares das professoras e uma rotação dos alunos por cada uma das professoras e pelos espaços respectivos. Era quase como uma antecipação da ida para o então Ciclo Preparatório (actual 2º Ciclo). Consegui negociar a minha situação e ficar a trabalhar num núcleo de três salas em que cada professora trabalhava com a sua turma no seu espaço próprio, a respectiva sala de aula. Aí sim, consegui começar a introduzir uma dinâmica um pouco diferente no trabalho recorrendo a alguns instrumentos e formas de organização que tinha conhecido no M.E.M., como o «Jornal de Parede» (actualmente «Diário de Turma»), a realização da «Assembleia», como então se chamava (hoje Conselho), o «Mapa das Presenças» e o das Tarefas, o «Trabalho de Texto» e o «Trabalho em Projectos». Tentei introduzir o P.I.T. e o tempo a ele dedicado. Recordo agora como estes ensaios, nem sempre foram bem sucedidos, mas que procurei persistentemente levar a cabo. Percebi como os alunos se apropriavam dos diversos instrumentos de trabalho, os vários registos, e como levavam a sério as várias tarefas por que ficavam responsáveis. Mas sentia também que tinha ainda muito

que aprender e que crescer em segurança e em convicção – uma e outra estão intimamente associadas.

A minha diminuta disponibilidade para me encontrar com a Lurdes Bichão, o facto de estar sozinha naquela escola, a falta de cultura pedagógica com que aí me defrontava, criaram-me alguma desmotivação. Esperava encontrar na Escola o espírito de Abril, uma crença generalizada na emancipação dos jovens e das populações vizinhas da Escola através da participação em projectos e actividades conjuntas – tinha criado essa expectativa e por isso a desilusão. Imperava ainda o medo da Inspeção, a submissão e dependência do poder hierárquico, contrários a uma afirmação e autonomia profissional.

Só agora consigo perceber o que se passava, depois de ter aprofundado alguns aspectos da sua história e da História da Educação em Portugal (Pessoa, 1999) (ver Ponto 8. 1). O M.E.M. estava ainda a crescer e era pouco conhecido

«Depois a disponibilidade para me encontrar com a Lurdes Bichão foi diminuindo: casara-me e a adaptação a uma nova vida exigia de mim outra disponibilidade. O facto de não encontrar ninguém naquela escola que perfilhasse o mesmo projecto pedagógico que eu, também foi para mim um factor de inibição e desmotivação. Confrontava-me agora com outro tipo de realidade – a falta de cultura pedagógica que grassava (e que ainda grassa!) nas nossas escolas públicas. O objectivo do Estado Novo tinha sido atingido, a nossa melhor tradição pedagógica da I Republica era completamente ignorada.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Estava a viver em simultâneo também uma «*trajectória de entrada*» na profissão. Estava a «*aprender tornando-me*» membro do M.E.M. através dos ensaios e tentativas que ia realizando com os meus alunos na sala de aula, reflectindo sobre elas com uma «*oldtimer*», mas estava também a integrar um grupo profissional, a «*aprender tornando-me*» professora primária, através da minha participação nas práticas docentes daquela escola. O trabalho que se realizava em conjunto era sobretudo em torno de práticas administrativas e burocráticas, como resposta a pedidos da administração educativa, exteriores à vida e funcionamento da escola. Lembro-me das famosas reuniões do Conselho Escolar estavam ausentes qualquer outro tipo de preocupações. Depois de tantos anos em que a profissão docente foi tão desvalorizada e mal tratada,

para além das preocupações administrativas, eram os interesses das professoras e os seus direitos que se sobreponham a tudo o mais. Recordo as infundáveis discussões e negociações sobre a ordenação da lista de prioridades das professoras para escolha de horários e de turmas. O trabalho pedagógico que cada uma realizava na sua sala de aula era da responsabilidade de cada uma. Na escola sentia-me muito sozinha e sem ninguém com quem pudesse partilhar e desenvolver um outro percurso profissional.

Seguiu-se um ano de experiência em meio rural. Uma turma com as quatro classes. Aí percebi como era difícil fazer a conciliação em termos da minha disponibilidade, em simultâneo, para a minha vida familiar e para a vida profissional. Apesar de ter recorrido a alguns instrumentos de trabalho que conhecia e aprendera no M.E.M., trabalhei de forma mais isolada, não consegui envolver-me em nenhum grupo cooperativo, nem ter tempo para recorrer ao apoio de alguém mais experiente do Movimento

«No ano seguinte nasceu a minha filha mais velha e fui colocada numa aldeia perto da Malveira. Foi uma interessante experiência de trabalho em meio rural com as 4 classes: o trabalho autónomo, o P.I.T. e entreaajuda tinham mesmo que funcionar. No entanto, com a licença de maternidade, entre Dezembro e Abril, o trabalho foi interrompido. («Um percurso ...», Julho 2002)

Seguiu-se uma fase de desilusão. Comecei a equacionar se deveria permanecer nesta profissão ou ir-me embora - *«Fico ou vou-me embora?»* (Fontoura, 1992). Não fazia parte do meu projecto o estar tão sozinha, no seio desta cultura burocrático-administrativa que imperava e do medo inibidor do poder hierárquico. Para ter a minha autonomia financeira e independência familiar poderia fazê-lo de outra forma. Só o prazer que tinha visto nos alunos e o seu envolvimento no trabalho de aprendizagem, que atribuía às estratégias e instrumentos do M.E.M. que tentara implementar, me faziam hesitar e pensar duas vezes

«Foram estas as tentativas dos primeiros anos de profissão. Estava um pouco desanimada e pensei mesmo “em mudar de ramo”, em concorrer para um banco e continuar a estudar para algo que tivesse a ver com uma das minhas anteriores apetências. Depois de todas as dificuldades em me fixar numa escola, de criar raízes, de conseguir trabalhar em conjunto com outras colegas, de escola e do

Movimento, será que ainda iria durante muitos anos continuar a saltar de Escola em Escola? Pelo menos já era vinculada e no final do mês sempre tinham que me pagar... Nestas condições reduzem-se os projectos e as nossas necessidades ao mínimo: o projecto profissional estava bastante comprometido. Cheguei-me a perguntar algumas vezes, se o meu projecto profissional não seria apenas um projecto associado aos tempos idealizados e conturbados da revolução. Restava o meu projecto pessoal de independência e de autonomia.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Questionava-me sobre os «*modos de pertença*» que tinham começado a caracterizar a minha identidade profissional. Apesar das tentativas que ia realizando com os meus alunos, que revelavam o meu «*engajamento*» numa prática específica, a do M.E.M., o facto da minha disponibilidade para me encontrar com colegas mais experientes do Movimento ter diminuído, impedia o meu «*alinhamento*», ou seja, um maior comprometimento. Isto em concomitância com a cultura que encontrara na Escola, a par de uma normalização e estabilização da vida democrática no país, foram factores que me levaram a interrogar profundamente sobre a validade das minhas convicções e opções. A idealização que fizera à volta da minha opção por esta profissão, a «*imaginação*» que construíra a partir das leituras que realizara e do que tinha conhecido até aí do M.E.M., tudo estava comprometido e sujeito a questionamento.

Não posso deixar de relacionar este processo de questionamento com o facto de ser mulher, com uma profissão tradicionalmente feminina, em fase de constituição de família e com uma filha ainda bebé, sobre quem recaía a exigência e a responsabilidade de assegurar o trabalho doméstico, bem como o cuidar da filha – os papéis mais tradicionais da mulher. Outra forma de estar na profissão, com um maior empenhamento cívico, era encarado tanto por mim própria, bem como por aqueles que estavam à minha volta, como uma forma de estar em falta com as minhas responsabilidades e obrigações, isto é, com uma parte significativa da minha feminilidade. Tinha interiorizado bem as expectativas sociais que se geravam sobre qualquer mulher do meu meio familiar e social e tudo o que eu queria era não falhar nesses vários papéis. Só agora olhando retrospectivamente consigo verbalizar a grande pressão que então sentia exercer-se sobre mim.

A consolidação da minha identidade como jovem adulta nesta cultura e sociedade, o «*aprender a tornar-me*» mulher, mãe, dona de casa, eram papéis que me estavam a exigir uma maior disponibilidade, dificultando assim o meu «*alinhamento*» no seio M.E.M..

Não conseguia resolver todas estas contradições e obstáculos que se levantavam no meu caminho, nem perceber bem as alternativas que se poderiam tornar possíveis, pelo que comecei a questionar os fundamentos da minha opção profissional. Se tudo à minha volta corria conforme um determinado padrão e determinados valores, então eram os meus princípios e valores que deviam ser questionados.

Lembro-me de olhar à minha volta e de me interrogar, no meio de toda aquela cultura burocrática da escola, como todas aquelas colegas e mulheres, dirigidas pelo único homem, o director, que elas tinham eleito, se sentiriam. Para elas estava em primeiro lugar o facto de serem esposas e mães, depois eram professoras. Para mim estes papéis estavam lado a lado e devia ser possível conciliá-los, sem que um prevalecesse sobre o outro. Para mim, a prevalecer algum, seria o papel profissional, o meu projecto de participação cívica e social.

Tinham uma forma de estar na profissão com a qual não me identificava e que, do meu ponto de vista, era extraordinariamente pobre. Mas quem era eu para estar a ajuizar desta forma? Eu era ainda uma professora principiante, uma «*newcomer*», em início de carreira...

Foi este o meu segundo «choque com a realidade». Este já com uma natureza mais próxima daquela que é habitualmente referida na literatura – fazer face a uma certa frustração, «*aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção a formação ou a motivação iniciais.*» (Huberman, 1992, p. 39)

8.3 A reconciliação com a profissão

Foi nesta fase de desilusão e de questionamento relativamente ao meu projecto profissional, que me foi então proposto trabalhar como professora numa experiência pedagógica, na C.E.F.E.P.E., fazendo parte de uma equipa multidisciplinar. Foi uma

proposta que se me afigurou muito apetecível: poder trabalhar três anos seguidos com o mesmo grupo de alunos e ainda por cima integrada numa equipa multidisciplinar, o que certamente seria para mim uma ótima oportunidade de aprender e de aperfeiçoar a minha prática profissional com pessoas mais experientes e numa multiplicidade de saberes e especializações.

Desconhecia a história comum entre o Jardim Infantil Pestalozzi (J.I.P.), a CEFPEPE e o grupo de professores que tinha estado na origem do M.E.M., no entanto afirmava a minha adesão ao M.E.M., aos seus princípios e à sua forma de trabalhar

«Quando decidi aceitar estar proposta estava longe de conhecer a história passada que havia entre a C.E.F.E.P.E. e o MEM. Estava sim muito segura do modelo que queria implementar na minha sala de aula, o do M.E.M. Lembro-me de ter escrito um memorando especificando a forma como queria organizar a sala de aula (a gestão do espaço), como queria organizar o tempo com a participação dos alunos e como queria desenvolver o trabalho de aprendizagem. Foi ao apresentar esse memorando que a Lucinda Atalaia me disse que tinha integrado o grupo que, orientado pelo Prof. Rui Grácio, daria origem ao M.E.M.. Pelo que então percebi, foi a necessidade de institucionalizar uma dinâmica de formação de professores e de educadores, associada à experiência da «Escola de Pais», que se iniciara no Jardim Infantil Pestalozzi, que dera origem à C.E.F.E.P.E.. Percebi que havia alguns ressentimentos, mas não consegui então compreender completamente o que os tinha provocado.

Fui percebendo que defendiam muitos dos mesmos princípios pedagógicos e foi para mim complicado perceber esta cisão no movimento dos professores inovadores nas décadas de 50 – 60. Só mais tarde viria a compreender este distanciamento que se gerara.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Havia uma estreita relação entre o J.I.P. e a C.E.F.E.P.E.. Esta experiência pedagógica tinha como finalidade trabalhar com alunos que frequentariam a escola oficial, nos mesmos moldes e seguindo a mesma orientação que se seguia com alunos oriundos de outro meio sócio-cultural, no J.I.P..

Apercebi-me que o facto de eu me ter posicionado como aderente do M.E.M. causou algum incómodo, mas não foi levantado nenhum obstáculo à utilização de

alguns instrumentos pedagógicos que propus. Bem pelo contrário, alguns instrumentos eram já utilizados. Já se realizavam «*Assembleias Turmas*» e havia registos das decisões tomadas, em Actas, efectuava-se trabalho de texto e existia uma enorme vontade de implementar o tempo dedicado ao P.I.T..

«Na CEFEPÉ, durante três anos, (de 1984/85 a 1986/87) fui tentando levar a cabo algumas das práticas que associava ao modelo do M.E.M.: o Jornal de Turma e o Conselho como reguladores de conflitos, promotores do desenvolvimento sócio-moral e como instrumentos de avaliação do trabalho desenvolvido durante a semana; o P.I.T. (Plano Individual de Trabalho), tempo de apoio da professora a pequenos grupos de alunos e de escolha autónoma das actividades a desenvolver por parte dos alunos (...); a distribuição e avaliação das tarefas necessárias à organização da vida do grupo.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Continuar a minha «*trajectória de entrada*» na profissão com pessoas tão experientes foi uma forma de consolidar e ganhar maior segurança na minha maneira de ser e estar como professora. Foi também a forma de me reconciliar com o meu projecto profissional. Tive oportunidade de aperfeiçoar e aprofundar vários aspectos relacionados com o trabalho nas diversas áreas disciplinares, assim como outros associados ao desenvolvimento sócio-moral.

«Contei com o apoio continuado, na área da Língua Portuguesa, de Lucinda Atalaia e Dulce Rebelo, e, na área da Matemática, de Isabel Valente Pires. Quanto aos aspectos do desenvolvimento sócio-moral foram determinantes as reuniões que tivemos com Margarida Alves Martins. Falo no plural porque eu e a Lucinda Atalaia trabalhámos sempre a par, embora fosse eu a professora do grupo, ela estava sempre pronta para me ouvir, para conversar comigo sobre as minhas dúvidas e dificuldades. Quem também desempenhou um papel determinante neste Projecto foi a Assistente Social da Junta de Freguesia de Nossa Senhora de Fátima a que pertenciam a maior parte dos alunos, estava sempre atenta e pronta para estabelecer os contactos necessários com as famílias. Foram anos de intensas e diversas aprendizagens, em que depois da perversidade das colocações e do sistema, tive oportunidade de me reconciliar com a profissão.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Durante estes anos a Lucinda Atalaia funcionou para mim como a professora mais experiente («*oldtimer*») muito próxima, com quem partilhava as minhas dúvidas e discutia as propostas de trabalho, com quem reflectia sobre a minha prática. Algumas vezes ela trabalhava também com as crianças, em pequenos grupos ou em grande grupo, servia para mim como um modelo. Foi, deste ponto de vista, uma experiência muito rica porque comecei a perceber a importância de, nós professoras, irmos às salas umas das outras e observarmo-nos umas às outras em situação com os nossos alunos. Também adquiri uma experiência mais reflectida, porque feita em conjunto, sobre como trabalhar diversos aspectos da ortografia, por exemplo – um aspecto que tem deixado marcas tão negativas e castradoras na aprendizagem da escrita desde há tantos anos.

Este foi um tempo que implicou um afastamento relativamente ao M.E.M.. Estava muito absorvida profissionalmente na C.E.F.E.P.E. e tinha uma filha bebé. O facto de estar a trabalhar com pessoas que tinham ressentimentos com o grupo fundador do M.E.M., era de certa forma inibidor. Ainda vivia como que uma certa imaturidade profissional, acompanhada de uma necessidade de consolidar laços profissionais com quem trabalhava mais proximamente. Passo por isso a participar activamente em todos os encontros e seminários promovidos pela C.E.F.E.P.E., para além da minha participação em todas as reuniões da equipa multidisciplinar. Tempos muito proveitosos de crescimento em segurança na minha forma de estar e nos meus saber fazer no trabalho com os alunos.

Os especialistas que eram convidados para os encontros da CEFEPPE eram sempre pessoas muito interessantes e que reflectiam em conjunto com os professores presentes sobre os seus estudos e investigações, mas para mim, a grande riqueza que vinha sempre da «voz dos professores» nos Congressos e nos Sábados Pedagógicos no Movimento, através da partilha e da troca de experiências estava ausente. Não se participa da mesma forma numa conferência num anfiteatro a ouvir um especialista ou a ouvir um colega, sentados numa circunferência, em que todos se vêem uns aos outros. Se no primeiro formato se estabelece uma maior distância entre o orador e a assistência, que também é muito mais numerosa, estabelecendo-se com muita dificuldade uma comunicação biúnivoca; no segundo formato a proximidade facilita o estabelecimento de uma maior empatia o que favorece a comunicação entre todos os presentes. Nestes encontros havia sempre algo que me faltava

«Mas foi com algum espanto meu que comecei a constatar como nesses encontros a palavra valorizada era sempre a dos “especialistas”, a dos investigadores: os linguistas, os antropólogos, os psicólogos, os sociólogos, ... E então a palavra dos professores? Onde estavam as suas práticas, os seus dilemas e dificuldades, as suas conquistas e o seu trabalho? Foi esta reflexão que, depois de ter acabado a experiência pedagógica em que estava envolvida, fui capaz de começar a fazer. («Um percurso ...», Julho 2002)

Nesta forma de encarar a formação de professores, dando todo o poder aos especialistas, parecia estar implícito que os professores tinham alguma incapacidade para reflectirem sobre a sua prática e a partir daí gerarem o seu próprio conhecimento, partindo do relato das suas experiências com outros. Não quero com isto significar que os estudos que os especialistas ou investigadores fazem não tragam contributos importantes para serem reflectidos pelos professores e integrados no trabalho que realizam com os seus alunos, mas sem esta interacção não me parece que sejam muito profícuos. Todo o saber que vem de fora como que tem que ser reelaborado, apropriado e integrado por uma determinada «*comunidade de prática*» para adquirir sentido e ser significativo, «*aprender vivenciando*», para aquela prática – neste caso concreto a do trabalho pedagógico dos professores. Predominava, à época, uma atitude um pouco paternalista com os professores.

Estes anos, foram anos de uma «*trajectória de entrada*» numa outra comunidade de prática, a da C.E.F.E.P.E. com tudo o que isso implicou: a integração na equipa multidisciplinar, o trabalho com a turma de alunos e o trabalho com as colegas professoras do J.I.P..

Percebi que havia uma história comum com o M.E.M., mas também algumas tensões. Ambos os grupos se preocupavam com o aprofundamento pedagógico e a inovação e tinham reflectido, pelo menos dois anos, em conjunto no Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, que se reunira nos anos de 65/66, 66/67, no então sindicato dos professores ainda antes do 25 de Abril, que fora acompanhado pelo Prof. Rui Grácio (Pessoa, 1999).

Penso não poder dizer que durante estes anos realizei uma «*trajectória de fronteira*» entre o M.E.M. e a C.E.F.E.P.E. simplesmente por que me afastei do

Movimento, apesar de na minha prática de sala de aula utilizar muitos dos instrumentos que tinha conhecido no M.E.M..

Os pares com quem passei a realizar a reflexão sobre o meu trabalho como professora, eram as pessoas da equipa multidisciplinar da experiência pedagógica da C.E.F.E.P.E., pelo que deste modo me parece não poder considerar que houvesse participação na prática do Movimento. Ou seja, não basta que haja uma implementação do modelo pedagógico do M.E.M. na sala de aula, para se poder dizer que se adopta a sua prática, que se integra essa comunidade de prática. Neste caso específico eu estava a distanciar-me quer do «*engajamento recíproco*». O «*reportório partilhado*» que as pessoas da C.E.F.E.P.E. possuíam com algumas pessoas que integravam o M.E.M., era parte de uma história comum, na qual tinha havido um afastamento com algumas tensões. Nesta fase o meu processo de aprendizagem passava sobretudo pelo cruzamento de outra «*comunidade*», com uma outra «*prática*», logo pela atribuição de outro «*significado*» e continuando o trabalho de moldagem da minha «*identidade*».

Quanto ao meu percurso por referência ao M.E.M., apesar do meu afastamento da associação, das suas actividades e das amizades, parte da minha «*imaginação*» continuava com o Movimento. Grande parte do que tinha aprendido a ser como professora tinha sido lá: os instrumentos, as rotinas, a participação dos alunos no seu próprio processo de ensino aprendizagem, a vivência da democracia na Escola, a negociação e a resolução dos conflitos...

Eu transportara para a CEFEPPE, com a minha «*identidade*», aprendizagens que tinha realizado numa outra «*comunidade de prática*», o M.E.M.. Mas a minha identidade continuou a sua construção, nesta outra «*comunidade de prática*». Na C.E.F.E.P.E. adquirira uma maior confiança e segurança em mim própria como professora.

Quanto à conciliação dos diferentes papéis de mulher, na C.E.F.E.P.E., eu encontrava-me num grupo de mulheres em que a maioria tinha as mesmas dificuldades de conciliação que eu – era uma questão que não era só minha.

O facto de a minha trajectória de identidade ter cruzado estas duas comunidades de prática permite-me dizer que era já reconhecida como professora primária. Que a prática que desenvolvia como profissional estava associada a um domínio mais abrangente, o domínio da educação, este por sua vez ao subdomínio do ensino primário,

no qual toda aquela prática profissional ganhava o seu verdadeiro significado (Wenger *et al*, 2002). Delimitando um pouco mais o domínio das práticas, para além de estar relacionado com a educação e com o Ensino Primário, era também o domínio da procura dos caminhos alternativos, da construção de práticas inovadoras, democráticas, em que as crianças na escola pudessem ganhar o gosto de aprender, realizar aprendizagens com sentido, significativas para a vida social, no presente, sentindo-se também por isso felizes.

8. 4 Trajectória de fronteira – o Projecto Minerva

Quando terminou a Experiência da C.E.F.E.P.E. foi-me proposto ir trabalhar para o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (D.E.F.C.U.L.), integrando a equipa do então nascente Projecto MINERVA (Meios Informáticos na Educação Racionalização, Valorização e Avaliação) que se propunha integrar as tecnologias da informação e da comunicação (T.I.C.) nas escolas de ensino não superior. Estávamos no ano lectivo de 1987/1988. Já contactara com alguns dos professores que faziam parte desta equipa, pois no último ano em que estivera na C.E.F.E.P.E. tinha trabalhado com um computador na minha sala de aula e tinha também participado em acções de formação no âmbito do Projecto Minerva. Por paradoxal que possa parecer foi através do meu trabalho no Projecto Minerva que voltei ao contacto com o M.E.M. de forma mais directa e mais próxima

«Foi nesses encontros que voltei a encontrar colegas do M.E.M. o que para mim foi uma grande satisfação, finalmente tinha pares com quem poderia aprofundar e aperfeiçoar a minha prática. Foi na Voz do Operário da Ajuda que reencontrei a Guida Faria, a Julieta Lopes, a Clarisse Rosa e o Pascal Paulus e seria com eles, que eu iria trabalhar nesse ano e iria também perceber como é que estas colegas integravam o trabalho com o computador no modelo de trabalho pedagógico do M.E.M., aprofundando também a minha experiência. » («Um percurso ...», Julho 2002)

Para além de acompanhar e de apoiar o trabalho que faziam com a introdução do computador nas suas salas de aula, com os seus alunos, entrar nas salas de aulas destes colegas (e amigos) e participar no trabalho que estavam a realizar foi um grande privilégio. Aprende-se muito a observar o trabalho de outros colegas, as suas preocupações, a forma como se relacionam com os alunos e como organizam o trabalho, tudo com uma grande naturalidade: as relações entre alunos e professores, a forma como os alunos se apropriavam de todas as dinâmicas de sala de aula desde os momentos de planificação, aos momentos de avaliação, passando pela forma como se organizavam e como trabalhavam nos momentos de P.I.T..

Para além deste trabalho de apoio, de participação no trabalho de aprendizagem que se realizava naquelas salas de aula, recorrendo às T.I.C., houve outras aprendizagens que realizei durante esses anos que decorreram do facto de trabalhar numa equipa constituída por professores de todo os níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

«(...) foram anos também muito ricos em termos profissionais, porque além de acompanhar o trabalho realizado pelas colegas que acima referi, directamente nas suas salas de aula, também trabalhava em conjunto com colegas de outros níveis de ensino, desde o Ensino Primário (como então se chamava) ao Ensino Superior. Ninguém tinha muitas certezas sobre como se podiam introduzir nas Escolas os computadores e trabalhar com os alunos estes novos e poderosos meios. Estávamos todos a aprender. («Um percurso ...», Julho 2002)

Trabalhávamos sobretudo com a linguagem LOGO, uma linguagem de programação criada por Seymour Papert (M.I.T.), que tinha como finalidade criar um micromundo matemático (ambiente de aprendizagem), cuja metáfora era que os alunos «ensinassem a tartaruga», isto é, que a programassem. Este Pólo do Projecto MINERVA estava integrado no D.E.F.C.U.L., que tinha como uma das suas principais missões a formação de professores de Matemática quer para o então Ciclo Preparatório, quer para o Ensino Secundário.

O facto do trabalho realizado na escola da Voz do Operário na Ajuda ser valorizado na equipa do Projecto Minerva, e de ser mesmo considerado inspirador para os outros níveis de ensino, foi para mim motivo de uma grande satisfação. Assim como

o facto de trabalhar de igual para igual com professores de outros níveis de ensino, foi também muito significativo. Foi o reconhecimento de que afinal, quer o «Ensino Primário», quer os seus professores tinham contributos a dar para os outros níveis de ensino, mas também a receber.

Este «Ensino Primário», era um ensino primário especial, eram pessoas que, ligadas a um determinado movimento pedagógico, o M.E.M., lhe davam forma.

«Lembro-me como foi estimulante para mim o facto de o trabalho integrador que foi feito na Voz do Operário na Ajuda servir como referência e desafio para o trabalho nos outros níveis de Ensino. Nesta escola o computador era utilizado sobretudo como um recurso complementar no desenvolvimento de projectos, trabalhávamos então quase que exclusivamente com a linguagem LOGO.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Nesses anos deu-se uma grande evolução em termos das possibilidades de utilização de *software* mais generalista (Processamento de Texto, Programa de Desenho, de Gráficos, Programas de Gestão de Bases de Dados) e foi possível diversificar as propostas de trabalho para integração dos computadores no trabalho de sala aula

*«A pouco e pouco o **hardware**, ou seja, os computadores foram sendo substituídos e começaram a utilizar-se outras ferramentas informáticas, **software** mais utilitário, como os programas de desenho, os processadores de texto e os programas de gestão de base de dados. Era mais fácil estabelecer uma relação entre esta gama de **software** e o trabalho que habitualmente se desenvolve na sala de aula: a produção escrita associada à produção de jornais de turma, livros de histórias, textos e desenhos dos projectos em desenvolvimento até à construção de Bases de Dados sobre uma determinada temática. Acompanhava então também outras escolas do ensino oficial onde havia quem trabalhasse segundo o modelo do M.E.M..» («Um percurso ...», Julho 2002)*

Nestes anos senti-me muito realizada profissionalmente. Foram anos de variadas e ricas de aprendizagens a diversos níveis, em que senti que tinha um local de trabalho privilegiado pelas potencialidades de aprendizagem que me estavam a ser proporcionadas. Ao mesmo tempo que havia um grau de exigência quanto ao trabalho

que desenvolvíamos, atendia-se também ao factor humano, à construção da Equipa e do seu projecto conjunto de trabalho

«O voltar a contactar com pessoas directamente ligadas ao modelo do Movimento, as aprendizagens técnicas e instrumentais em termos da utilização dos computadores no meu dia-a-dia e da respectiva utilização em termos educativos; de perceber que, embora tivessem então uma formação diferente, os professores do 1ºC.E.B. não podiam ser desvalorizados socialmente face aos outros professores, que poderiam e sabiam trabalhar em conjunto; começar a fazer formação de professores, formação que podia ter uma dimensão mais técnica, mas que se pretendia que tivesse também sempre uma dimensão de valorização pessoal e profissional (cursos de iniciação), uma formação que fosse apoiada no acompanhamento do trabalho na sala de aula, em que a troca de experiências constituísse uma vertente essencial.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Também a minha relação com a investigação, com o saber dos especialistas, se começou a alterar. Percebi que havia outras formas de encarar a investigação, valorizando o trabalho dos professores e as suas vivências nas escolas, em estreita interacção com o que se passava na Faculdade. Via realizarem-se à minha volta «estudos de caso» e «projectos de investigação-acção». Não encontrei uma linha de fronteira clara entre os professores das Escolas e os investigadores. Os trabalhos realizados e apresentados perante todos e discutidos por todos, incluindo os professores destacados na Equipa do Projecto MINERVA.

«Também percebi que a investigação que aquele grupo de professores do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, fazia tinha como ponto de partida o trabalho dos professores e dos alunos nas escolas que acompanhávamos mais de perto. Afinal estávamos ali mesmo lado a lado e seria impossível que não houve uma interacção entre ambos os universos, o universo das escolas e o universo da investigação.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Perceber que a construção do conhecimento podia assumir uma natureza diferente daquela que até aí conhecera, foi um aspecto muito significativo para mim.

Confirmou algumas das minhas interrogações e intuições quanto à valorização das vivências e das práticas dos professores (e dos alunos), da possibilidade de construir um conhecimento mais próximo das suas experiências quotidianas. Uma dimensão do aprender, associada à constituição da minha «*identidade*», sobretudo no que diz respeito à «*imaginação*», uma das formas assumidas pelos modos de pertença.

Também nesta «*comunidade de prática*», com membros de formações diversas e professores de diferentes níveis de ensino, os princípios educativos defendidos eram semelhantes aos que eu perfilhava e que tinha consolidado quer na C.E.F.E.P.E. quer no M.E.M.

«Encontrei neste universo também muitos dos princípios que vira serem defendidos pelo M.E.M.: o trabalho de aprendizagem deve ser centrado no aluno, nos seus interesses e necessidades, tendo sempre como referência o programa; o professor é alguém que tem uma prática, ou seja, um conhecimento que deve ser valorizado e respeitado.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Também nas acções de formação, promovidas por este Pólo do Projecto MINERVA, se tinha uma atitude de valorização dos professores e se procurava atender às suas necessidades, numa atitude de partilha e de aprendizagem recíproca.

Foi também com os professores desta equipa que comecei a participar activamente nos Encontros da Associação de Professores de Matemática (A.P.M.) apoiando professores das escolas nos seus relatos de experiências, dinamizando «*workshops*» ou Grupos de Discussão. Um outro contexto associativo, em que vários professores, dos vários níveis de ensino se reuniam à volta de uma determinada área disciplinar. Particpei também activamente noutros encontros, como os Encontros Nacionais do Projecto MINERVA, os Encontros LOGO (fazendo também parte de Comissões Organizadoras) e ainda em Encontros Internacionais.

A participação nestes Encontros, de forma activa, passou a constituir um modo de «*alinhamento*» mais abrangente, pois possibilitou que na minha «*identidade*», passasse a estar relacionada com várias redes sociais, ou seja, com uma constelação de «*comunidades de prática*» (Wenger, 1998).

Foi no âmbito do trabalho desenvolvido no Projecto MINERVA que comecei a elaborar materiais destinados à formação de professores, artigos relatando experiências, tendo mesmo a chegado a organizar uma publicação que compilava diversas experiências de utilização das T.I.C. no 1º C.E.B. (como se começaram a chamar a partir da aprovação da L.B.S.E. de 1986).

Assumi nessa equipa responsabilidades na Equipa de Coordenação, quer ao nível do trabalho de acompanhamento e de formação realizado com as Escolas do 1º C.E.B., quer ao nível da organização de todo o programa de formação levado a cabo por este Pólo do Projecto MINERVA.

Todos estes aspectos contribuíram, de forma muito relevante, para ganhar uma maior confiança em mim própria, nas minhas capacidades de reflexão, de produção escrita (a que não é indiferente o facto de ter começado a utilizar o processador de texto para escrever) e de organização, reforçando mais uma vez as minhas convicções pedagógicas e a importância que elas tinham, quer para mim, quer para aqueles com quem trabalhava.

Estes aspectos que acabo de referir (a produção escrita, a coordenação, a formação) relaciono-os com o meu «*engajamento*» nesta prática, uma faceta dos modos de pertença que constituem o «*aprender tornando-se*» característico da contínua moldagem da «*identidade*».

Nesta fase penso ter realizado dois tipos de trajectórias consoante o ponto de vista adoptado. Por um lado percorri uma trajectória de entrada numa «*comunidade de prática*» que era nova para mim, tendo aí sido «*newcomer*», ou seja, principiante, e passado pela situação de «*participação legítima periférica*». Por outro lado, e por referência ao M.E.M., posso dizer que efectuei uma «*trajectória de fronteira*», entre duas «*comunidades de prática*», a da equipa do Pólo do Projecto MINERVA do D.E.F.C.U.L. e os professores da Voz do Operário da Ajuda que pertenciam ao M.E.M..

Mais uma vez tentei trazer para o campo da formação práticas que tinha aprendido no M.E.M. e que faziam todo o sentido para mim, os relatos de práticas e as trocas de experiências. Foi a partir do que tinha aprendido com essas práticas de formação que realizava o trabalho de acompanhamento das Escolas Primárias que acompanhávamos (eu em conjunto com outras colegas), assim como os encontros mais alargados, entre todas as escolas Primárias envolvidas.

O facto de o trabalho de acompanhamento e de participação com a Escola da Voz do Operário da Ajuda ter corrido tão bem, penso poder dizer que se ficou a dever ao «*reportório partilhado*» que tínhamos em comum, nomeadamente, as práticas que tínhamos aprendido no M.E.M., quer as que dizem respeito ao trabalho com os alunos, quer as de formação.

Eu entendia que tinha em comum com esta «*comunidade de prática*», a do Projecto MINERVA, a forma como encarávamos a nossa prática profissional, embora esta pudesse ser diferente, consoante as atribuições e responsabilidades de cada um naquela equipa. Por um lado a actividade profissional era entendida como uma forma de participação cívica a que também está associada a responsabilidade social de produção escrita e de construção de conhecimento – não numa perspectiva individual, mas realizada em conjunto com outros. Por outro lado, e sem ser independente da anterior, mas estando relacionada com ela, o trabalho que realizávamos era entendido como uma forma de realização pessoal, de aperfeiçoamento através do estudo e da investigação (já referi acima o tipo de investigação a que do meu ponto de vista se tornava mais pertinente).

Participando nas diferentes dimensões da prática nesta equipa do Projecto MINERVA, através da «*trajectória*» que acabo de descrever, a minha «*identidade*» ganhou por isso novos contornos que podem ser compreendidos na explicitação dos «*modos de pertença*» que lhe estão associados – a «*imaginação*», o «*alinhamento*» e o «*engajamento*», como tentei descrever ao longo deste ponto.

8. 5 Trajectória interior – O regresso à Escola

Estando o Projecto MINERVA já na sua fase final e continuando a identificar-me como professora primária, decidi regressar à Escola. Tinha sido aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (L.B.S.E., 1986), estava em fase de implementação e generalização a respectiva Reforma do Sistema Educativo e considerava que as possibilidades de trabalhar segundo o projecto profissional que tinha conseguido manter, e mesmo consolidar, se tinham alargado. Agora consigo perceber como mantinha ainda alguma ingenuidade na crença de que mudanças profundas na maneira de ser professora, na forma de encarar o trabalho de aprendizagem dos alunos e no papel

social que a escola pode assumir no desenvolvimento de uma comunidade, podiam ser induzidas por normativos legais ditados pelos órgãos de soberania.

Reconhecia, no entanto, a probabilidade de encontrar uma enorme aridez na cultura das escolas, pelo que tentei formar uma parceria com quem me identificasse ao nível dos ideais e do projecto profissional, alguém quem pertencesse ou se identificasse com o M.E.M.

«Quando saí do Projecto Minerva, estando este já na sua fase terminal, tinha contactado com outra colega do M.E.M., a minha amiga Inácia Santana (que conhecia do meus contactos iniciais com o Núcleo de Setúbal), para concorrermos em conjunto e ver se conseguíamos ficar as duas a trabalhar na mesma Escola para nos apoiarmos reciprocamente.

(...)

Eu e a Inácia conseguimos ficar na mesma escola e também com o mesmo ano de escolaridade. Foi aí o meu verdadeiro estágio no modelo do M.E.M., pois foi quando mergulhei verdadeiramente no modelo pedagógico do movimento em toda a sua complexidade. Foi o ano da generalização da nova Reforma Curricular (1992/1993), depois da aprovação da L.B.S.E., de 1986. Considerávamos que tínhamos todas as condições legais para implementarmos nas nossas salas de aula o modelo pedagógico do M.E.M.» («Um percurso ...», Julho 2002)

O facto de ter decidido completar a minha formação académica no âmbito das Ciências da Educação e que se concretizou nesse ano, foi um aspecto que acompanhou esta fase do meu percurso que não posso de modo nenhum considerar como independente de todo o percurso realizado até aqui, nomeadamente a minha passagem pelo Pólo do Projecto MINERVA (D.E.F.C.U.L.) descrita anteriormente.

«Tinha também nesse ano concorrido para a licenciatura em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Pretendia aprofundar e aperfeiçoar a minha formação, também em termos académicos.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Afirmarmo-nos como professoras do 1º C.E.B., com um projecto profissional e convictas de que era necessário fazer algumas mudanças no funcionamento da Escola, trouxe-nos algumas dificuldades e problemas que assumimos em conjunto

«Mas as mudanças não se fazem por decreto e nós estávamos conscientes que teríamos que enfrentar muitas dificuldades. Foram anos de trabalho muito intenso, mas muito profícuos e estimulantes: estudávamos e trabalhávamos ao mesmo tempo – a Inácia também estava a tirar a mesma licenciatura que eu. Apoiávamo-nos na construção e produção de materiais, nos momentos mais difíceis e nos momentos mais felizes e compensadores. Tínhamos uma intervenção a nível de Escola que era complementar com a que queríamos ter na sala de aula, com os nossos alunos. Lembro que uma das coisas que logo nos primeiros dias de trabalho quisemos alterar foi o facto de os pais não poderem entrar na Escola. Nós queríamos que os pais entrassem na Escola e que pudessem participar e colaborar na escolaridade dos seus filhos.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Partilhar dificuldades, dúvidas e angústias, permitiu-nos consolidar um percurso e uma grande amizade – como não podia deixar de ser. A Inácia, como tendo uma participação mais plena no M.E.M., funcionou para mim como uma professora mais experiente, uma «oldtimer» em muitos aspectos de implementação do modelo. Desenvolvemos em conjunto um significativo respeito pelo trabalho das outras colegas na Escola – se queríamos que elas respeitassem o nosso trabalho, tínhamos também que respeitar o delas, deixar-lhes espaço para afirmarem o seu próprio projecto profissional e as suas convicções pedagógicas.

O grande problema muitas vezes na relação com os outros colegas nas Escolas é exactamente esta ausência, esta omissão, esta falta de justificação reflectida para o continuar a fazer como toda a gente faz e sempre se fez – trata-se da uniformidade pedagógica já referida anteriormente (ver ponto 5. 5; Formosinho, 1998). O enriquecimento recíproco e o debate pedagógico ficam assim muito empobrecidos, uma consequência da falta de outros modelos pedagógicos

«Foram quatro anos também de intensas aprendizagens e da construção de uma profunda relação de amizade. Finalmente tinha alguém ao meu lado, alguém igual a mim, mas com mais experiência no seio do Movimento e com mais experiência de

implantação do modelo do M.E.M., com quem podia ir partilhando as minhas dificuldades e as minhas alegrias.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Trabalhámos ambas com o mesmo ano de escolaridade para assim pudermos articular melhor o trabalho. Para além do trabalho que desenvolvíamos com os alunos nas nossas salas de aula, da participação que tínhamos ao nível da Escola, procurámos ainda que os pais se envolvessem numa participação mais activa na Escola, tentando que compreendessem a nossa forma de trabalhar.

Procurei, ao longo da licenciatura, aprofundar perspectivas que me tinham despertado interesse ao longo do meu percurso profissional no âmbito da História da Educação, dos novos desafios que se apresentavam às escolas (a participação e organização dos pais), das perspectivas da Educação de Adultos (especialidade que acabei por realizar), as várias perspectivas sobre a investigação (nomeadamente as Histórias de Vida e a formação), aproveitando também a oportunidade para aprofundar os fundamentos do modelo do Movimento da Escola Moderna portuguesa

«Depois foi também o trabalho na Faculdade, onde fui encontrar a Helena Fonseca, que já conhecia do M.E.M. e do tempo do Magistério. Relembro o trabalho que realizámos sobre «A planificação negociada no 1º C.E.B.» para a disciplina de «Planificação do Ensino». Pedimos à Clara Felgueiras, do M.E.M. e a trabalhar no [Externato] Fernão Mendes Pinto para colaborar connosco. Fizemos observações na sua sala de aula. Foi um trabalho em que aprendi imenso: tivemos oportunidade de aprofundar e conhecer melhor a história do Movimento, os fundamentos do seu modelo e de conhecer, por dentro, uma sala de aula que é uma das referências em termos de trabalho no M.E.M.» («Um percurso ...», Julho 2002)

A nossa participação na Escola e em projectos conjuntos foi-se consolidando ao longo destes quatro anos, tendo a articulação com o meu estágio da licenciatura em Ciências da Educação desempenhado em todo este processo um papel de relevo

«Este trabalho da licenciatura foi desenvolvido em simultâneo com o trabalho que ia desenvolvendo com os meus alunos e em estreita cooperação com a Inácia.

Chegámos a realizar um projecto sobre o meio envolvente da Escola interturmas contando para esse efeito com a colaboração da Junta de Freguesia.

«Estes quatro anos culminaram com o facto de eu ter realizado o meu estágio da licenciatura na própria escola, na construção de um Centro de Recursos Pedagógico, tentando para o efeito envolver neste projecto diversas entidades da comunidade envolvente: a Associação de Pais, a Junta de Freguesia, as Instituições Tutelares de Menores, a Escola de Enfermagem. Foi um ano, em que, apesar de todas as dificuldades e problemas que foram surgindo e que fomos resolvendo, se conseguiu a organização de uma Festa de Final de Ano conjunta, entre a Escola e uma das Instituições Tutelares de menores com o patrocínio da Junta de Freguesia. Nesse ano, por iniciativa da Junta de Freguesia e com o envolvimento de todos os parceiros conseguimos levar a cabo as primeiras marchas infantis da Freguesia. A realização da Marcha Infantil foi uma obra colectiva de estreita colaboração entre os vários intervenientes: um trabalho de Projecto e investigação, junto de avós de alguns dos nossos alunos, realizado por professoras e alunos; a escrita da letra da marcha por alunos e professoras; a concepção e desenho dos fatos dos marchantes por professoras; a respectiva confecção realizada por avós e mães mais disponíveis. Tudo isto para além da criação da música da marcha feita por um músico profissional contactado pela Junta de Freguesia, do transporte para a deslocação dos marchantes ao desfile organizado pela Câmara Municipal e do subsídio disponibilizado pela autarquia.

«Foi assim, que, para além de vermos o nosso trabalho respeitado e apreciado, enquanto professoras e sócias de um Movimento Pedagógico, conseguimos também envolver a Escola num projecto conjunto, que contribuiu decisivamente para o reconhecimento e abertura da escola no meio em que está inserida através de um projecto que fazia sentido para aquela comunidade.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Apesar de estar também a realizar a licenciatura ainda conseguia algum tempo para me reunir com outras colegas do M.E.M. para reflectirmos sobre a nossa prática, para reflectirmos sobre as nossas dificuldades e obstáculos, isto para além do apoio e acompanhamento no dia-a-dia que ia fazendo com a Inácia. Éramos um grupo de apenas

três, quatro pessoas e quem fazia o papel de «professora mais experiente» era a Clara Felgueiras. Recordo como marca desses encontros a forma como ela afirmava a importância de reconhecermos, perante os alunos, os nossos erros e de reflectirmos sobre eles em conjunto, com os alunos, como isso pode ser extremamente formador para eles: não somos super-homens ou super-mulheres, temos defeitos e limites. Ninguém é perfeito e todos temos que aprender a viver com as imperfeições uns dos outros, para aprendermos a valorizar e a potenciar as qualidades de cada um.

Nesses anos fomos solicitadas (eu e a Inácia) para fazermos relatos das nossas práticas em Congressos do M.E.M. e em Sábados Pedagógicos. São momentos que se tornam extremamente importantes para os próprios, pois implicam a reflexão e a elaboração de um discurso sobre uma experiência vivida. Como dizia uma colega: *«Uma comunicação ou relato de prática acaba por ser mais importante para quem o faz do que para quem o ouve.»*

Considero que esta fase foi uma fase de *«trajectória interior»* porque passei a participar em diversas dimensões da prática do M.E.M.: a implementação do modelo na sala de aula, a reflexão sobre a minha própria prática com os pares, no dia-a-dia, (para a ir aperfeiçoando e ir crescendo como profissional) e a participação activa, com relatos de experiências em diversos momentos, como já mencionei. A constituição da minha identidade, como a de qualquer um de nós, passava também pelo reconhecimento que os outros faziam de mim como membro daquela comunidade por participar nas várias dimensões da sua prática.

Tal como já referi anteriormente, nas outras fases, a explicitação da forma como a *«identidade»* se vai moldando ao participar numa prática determinada através de *«modos de pertença»*, como o *«engajamento»*, o *«alinhamento»* e a *«imaginação»*, posso dizer que nesta fase do meu percurso estas dimensões adquiriram uma outra congruência no meu modo de estar e ser como professora, como que houve uma maior integração e articulação entre todas as dimensões, o que considero ser característico de uma *«trajectória interior»*.

Se o meu *«engajamento»* na prática passou pelo desenvolvimento do modelo pedagógico do M.E.M. na minha sala de aula com os meus alunos, pela reflexão e apoio constante com a Inácia, pela participação no grupo com a Clara Felgueiras, o *«alinhamento»* ocorreu quando comecei a participar nos Sábados Pedagógicos e nos

Congressos, relatando em conjunto com a Inácia várias vertentes de um percurso que fomos percorrendo em conjunto.

A «*imaginação*» como modo de pertença esteve presente através nas relações que fui estabelecendo e aprofundando no meu percurso académico através da História da Educação, das diferentes perspectivas de investigação e da percepção que comecei a ter do reconhecimento que este movimento pedagógico de professores tinha entre académicos e investigadores reconhecidos – afinal aqueles que socialmente são reconhecidos como sendo os produtores mais credenciados e detentores do saber.

8. 6 Participação plena no M.E.M. – Conhecendo e reflectindo sobre outras práticas

Como os contextos sociais se vão alterando e as pessoas vão realizando trajectórias que os vão cruzando, vão também passando de uns para outros. Tínhamos concluído as nossas licenciaturas em Ciências da Educação e terminados os quatro anos de escolaridade dos alunos, que tínhamos acompanhado desde o 1º ao 4º ano, a ambas foram feitos desafios que implicavam a saída da Escola

«Seguiram-se anos em que tanto eu como a Inácia saímos da Escola. Eu não me conseguia ver a trabalhar naquela escola sem ela e por isso aceitei um novo desafio: ir trabalhar para o projecto de “Educação para os Media” do jornal PÚBLICO durante dois anos.» («Um percurso ...», Julho 2002)

Foi um desafio muito interessante, numa área emergente na educação, a da «Educação para os Media» – não tinha sido afinal Freinet a defender a importância do jornal escolar para dar um sentido social ao trabalho escolar e como forma de contacto com a comunidade?

Trabalhei lado a lado com os jornalistas na redacção de um jornal, sem nunca interferir com o seu trabalho quotidiano – facto de que eles são muito ciosos. Aprendi como se faz um jornal desde a escrita das notícias, à sua impressão, passando pela forma como as notícias chegam às mãos dos jornalistas, como se tomam decisões quanto aos «Destaques» e às notícias a colocar na primeira página. Desmontar este mundo de «verdades» construídas, ou melhor, a forma ingénua como somos levados a

olhar para ele, foi para mim uma experiência única. Organizei e orientei visitas de estudo à redacção do Jornal, escrevi pequenos artigos para o Boletim do «PÚBLICO na Escola», organizei um encontro, participei em júris de concursos de jornais escolares e de projectos no âmbito da educação para os media, integrei a Comissão Organizadora de um Encontro, participei em Encontros de Centros de Formação de Professores, propus e dinamizei um projecto de construção de um jornal electrónico elaborado em colaboração a distância, colaborei na produção de materiais de apoio ao trabalho dos professores, participei nas reuniões da equipa do Projecto – uma prática que, tal como as anteriores foi recheada de diferentes formas de participação e fazendo apelo a um conjunto alargado de competências que eu já mobilizei a partir das aprendizagens que entretanto tinha realizado nas comunidades de prática que já integrara.

Apesar de não me encontrar na Escola, fui solicitada para assumir responsabilidades de carácter mais organizativo no seio do M.E.M., a par de integrar um Grupo Cooperativo

«Dois anos em que também fiz parte da Coordenação do Núcleo Regional de Lisboa do M.E.M. e em que participei num Grupo Cooperativo de Matemática – um dos meus outros interesses que me tem acompanhado ao longo do meu percurso. («Um percurso ...», Julho 2002)

Dava continuidade à «*trajectória interior*» no seio do M.E.M. contribuindo agora para a organização das actividades do Núcleo Regional de Lisboa, sobretudo os Sábados Pedagógicos, colaborando na elaboração da folha informativa para divulgar junto dos sócios as iniciativas previstas quer a nível regional, quer a nível nacional. Participava nas reuniões do C.C.P., o órgão nacional que faz a gestão pedagógica e associativa do Movimento onde estão representados todos os Núcleos Regionais. Conhecer colegas de outros núcleos, participar em debates e discussões que se realizavam neste âmbito, como actividades de formação, foi alargar o meu conhecimento vivencial do M.E.M. e ter acesso a formas de estar e participar noutras instâncias. A minha participação no Movimento estava a ser cada vez mais plena.

Embora não estando a implementar o modelo pedagógico do M.E.M. em nenhuma sala de aula, mas estando nesta fase muito mais segura das minhas opções e convicções quanto ao meu projecto profissional, esta fase da minha trajetória foi

inquestionavelmente uma fase de continuação da fase anterior, a de «*trajectória interior*» relativamente ao M.E.M., em que participei noutras dimensões da sua prática, a dimensão organizativa e associativa. Nesta fase os «*modos de pertença*» estiveram presentes de modo diverso do que tinha acontecido até aqui.

A responsabilidade que sentia por estar a desempenhar estas tarefas prendia-se com o saber como elas eram importantes, tanto para a divulgação do Movimento junto dos professores que o desconheciam, como para os professores que já são sócios e que de alguma forma esperam que a informação lhes chegue para se mobilizarem para participar em grupos cooperativos, nos Sábados Pedagógicos ou noutras acções de formação. Era a «*imaginação*», um dos «*modos de pertença*» que contribuem para moldar a identidade, que estava a manifestar-se desta forma. O «*alinhamento*» e o «*engajamento*» manifestavam-se através da minha participação, tanto no Grupo Cooperativo da Matemática, como através da minha participação do Núcleo Regional de Lisboa e do C.C.P..

Foi também ainda nesta fase que decidi concorrer ao Mestrado em Educação. Razões pragmáticas de ascensão na carreira docente e o gosto em estudar, aprofundar e fundamentar as minhas práticas foram as razões que me impeliram a regressar novamente à Escola. Existia (e acho que ainda existe!) uma certa idealização, da minha parte, quanto à frequência das instituições de ensino superior e sob este ponto de vista é interessante o que escrevi em Julho 2002

«Sempre considerei que a formação proporcionada pelas instituições de ensino superior poderia ser um contributo importante para a minha formação e foi por isso que me decidi a inscrever-me no Mestrado. Não é nestas instituições que se produz grande parte do conhecimento reconhecido socialmente? Isto para não falar nas razões mais pragmáticas em termos de facilidades de progressão na carreira docente e da aquisição de graus académicos que são muito prestigiados e valorizados socialmente – pelo menos nos meios em que eu cresci e onde sempre tenho vivido. Houve sempre da minha parte uma certa idealização do que a formação académica me poderia proporcionar em termos de aprofundamento e de crescimento, não apenas enquanto profissional, mas também enquanto pessoa. Hoje, depois do que tenho lido, vivido e aprendido, sei que esse crescimento se deve sobretudo à forma como cada um de nós se posiciona em situação de formação, numa atitude mais passiva, diria mesmo que consumista, ou numa atitude mais

activa e de procura, ou mesmo de transformação interrogando as situações em que estamos integrados (Lesne, 1984; Riverin-Simard, 1984, citada por Pineau, 1988»).
(«Um percurso ...», Julho 2002)

Esta reflexão crítica e questionadora também a aprendi no M.E.M..

«O meu compromisso com o M.E.M. tem vindo a desenvolver-se num crescendo de tal forma que decidi fazer a minha dissertação de mestrado sobre este movimento pedagógico, ou melhor, sobre a minha prática como formadora no seio do Movimento. » («Um percurso ...», Julho 2002)

8. 7 Balanço Reflexivo

Para terminar esta minha reflexão sobre o meu percurso de desenvolvimento profissional, posso afirmar que todas as comunidades de prática que fui cruzando me foram permitindo consolidar o meu projecto profissional e os valores que lhe estão associados, tendo favorecido o desenvolvimento de um leque alargado de capacidades, como professora primária, ou como professora do 1ºC.E.B., dando-me uma enorme segurança e confiança quanto ao desempenho da minha profissão.

Compreendo agora como esta segurança e confiança se encontra em nós próprias, nas nossas convicções, nos nossos projectos, nos quais os outros desempenham um papel muito importante, mas não nos podem substituir nas nossas opções e decisões

«Depois de ter escrito a história das minhas interações com o M.E.M., acho que foi uma história de aproximações e de afastamentos, consoante as pessoas e as instituições com que me fui cruzando no meu percurso profissional e consoante as minhas próprias disponibilidades pessoais (casamento, nascimento das filhas). Mas foi sempre a esta associação que regressei. É nesta associação que hoje encontro o meu referente profissional, tanto em termos de modelo de trabalho como de forma de encarar a Escola, a aprendizagem dos alunos e os valores que lhe estão associados, tudo isto para além do meu posicionamento como profissional da

Educação. O M.E.M. continua a ser essencial para encontrar e identificar as raízes do meu projecto profissional.» («Um percurso ...», Julho 2002)

9. Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M.

Caracterizado o M.E.M., descrito o meu percurso intelectual e profissional de modo a salientar o significado que atribuo a este estudo, passarei agora a apresentar e analisar a Oficina de Iniciação ao Modelo da Escola Moderna em que me envolvi. Nesta descrição procurarei por um lado, analisar a minha prática como formadora principiante no Movimento, e o contexto social criado nesta acção de formação através da descrição das interacções verbais entre os diversos intervenientes.

9.1 Da contextualização associativa à preparação da Oficina

Esta Oficina de formação foi proposta na continuidade de outras já realizadas em anos anteriores, por outras colegas, com a finalidade iniciar colegas interessados(as) ao modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Nesta Oficina de formação procurámos seguir o modelo de formação e os respectivos princípios, descritos acima.

Foi neste ano (1998/1999) que o M.E.M. decidiu, em Conselho de Cooperação Pedagógica, voltar a propor as suas acções de formação de iniciação ao modelo, oficina seguida de estágio, para serem acreditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores (C.C.P.F.C.P.). Só assim estas acções de formação poderiam proporcionar aos professores que as frequentassem os créditos necessários à progressão na carreira docente.

Houve assim a necessidade de formalizar as modalidades de formação em função dos requisitos do C.C.P.F.C.P, optando por aquelas que melhor correspondiam tanto aos próprios interesses da associação, bem como às necessidades de formação dos professores interessados no modelo do M.E.M..

Para levar a cabo um processo de iniciação ao modelo pedagógico do M.E.M., optou-se assim pela modalidade de oficina seguida da modalidade de estágio, pois ambas as modalidades se centram no «*exercício profissional*», nomeadamente «*na*

mudança das práticas profissionais», segundo documento do C.C.P.F.C.P., «Caracterização e Regulamentação das Modalidades de Formação Contínua» (1999).

A oficina é uma modalidade de formação que contabiliza tanto os tempos de formação presenciais como os tempos de formação não presenciais. Isto é, a Oficina é uma modalidade de formação que contempla também os tempos de experimentação e de reflexão dos professores nas suas próprias salas de aula e nas suas escolas, ou seja, o trabalho de auto-formação muito valorizado no Movimento. Este trabalho de auto-formação deverá posteriormente ser mobilizado para as sessões presenciais da Oficina tal como é explicitado pelo próprio C.C.P.F.C.P.:

« (...) identificação prévia de problemas/necessidades de formação a partir do relato das práticas profissionais dos participantes na educação; avaliação e reformulação dos materiais e dos resultados com eles atingidos em função das necessidades identificadas nas sessões presenciais conjuntas» (Regulamento para a Acreditação e Creditação de Acções de formação na Modalidade Oficina de Formação, 1999).

Frequentada a Oficina, os(as) interessados(as) no prosseguimento do seu percurso de iniciação ao modelo do movimento, poderão frequentar um estágio, no ano subsequente, no qual serão acompanhados e supervisionados por um sócio-formador mais experiente, um veterano, um «oldtimer». O estágio implica a constituição de um grupo menor, no máximo de cinco formandos, e tem como finalidade «a mudança de práticas profissionais apoiadas em supervisão» através da «intervenção individual dos formandos no espaço profissional no seguimento de observação/reflexão discutida com o supervisor» (C.C.P.F.C.P., 1999).

No estágio pretende-se que os formandos, depois de dados os primeiros passos na experimentação de alguns instrumentos e de formas de organização pertencentes ao modelo pedagógico do M.E.M., vão progressivamente adoptando esta forma de trabalho pedagógico de forma cada vez mais coerente e fundamentada.

A organização destas formas estruturadas de formação, como forma de iniciação ao modelo pedagógico do M.E.M., prende-se com a necessidade de uma renovação da própria associação, e com a necessidade de reconhecimento exterior das formas de formação proporcionadas pelo Movimento. O reconhecimento exterior, neste caso concreto, foi dado pela creditação da Oficina e do Estágio propostos ao C.F.P.F.C.P. e

por este aceite. O que significa que estas acções de formação atribuem também créditos passíveis de serem contabilizados para a progressão na carreira docente.

Estas acções de formação são pois parte integrante do processo de *participação legítima periférica*, que dá acesso ao percurso de participação nas práticas progressivamente mais plenas deste movimento pedagógico.

9. 1. 1 A legitimação do meu papel de formadora

O colega, GJ, que comigo foi formador integrou o grupo que trabalhou em A-da-Beja. O grupo de pessoas que trabalhou com Sérgio Niza, em A-da-Beja, é considerado como tendo uma importância fulcral na sustentação desta Associação. Pessoa (1999) identificou-o como fazendo parte daqueles que, sendo indispensáveis à sustentação da associação num período de maior conflitualidade, «*estabeleceram no entanto relações pessoais privilegiadas entre si*» (p. 58).

GJ, tal como eu, fazia também parte da Comissão Coordenadora do Núcleo Regional de Lisboa.

Esta parceria teria várias dimensões. Por um lado, o meu colega formador fazia parte de um dos grupos que reconhecidamente mais tinha contribuído para o desenvolvimento do modelo pedagógico do M.E.M., bem como do modelo de auto-formação cooperada. Este facto contribuiu necessariamente para dar legitimidade ao trabalho que, como formadores, desenvolvemos na Oficina. Por outro lado, esta sua situação também me conferia a mim a segurança de ser devidamente apoiada neste processo aprendizagem, um processo em que eu estava a ser iniciada no desempenho de um novo papel, o papel de formadora, no seio do M.E.M.. Estava pois a ser iniciada por um colega «veterano» (“*oldtimer*”) e reconhecidamente com muito mais experiência.

O facto de ter trabalhado lado a lado, durante quatro anos, com uma colega mais experiente do M.E.M. e todo o percurso que descrevi anteriormente, também contribuíram para o meu reconhecimento como formadora no seio do M.E.M. Este meu percurso ou trajectória como formadora do M.E.M., foi um processo de *participação legítima periférica* em que fui participando progressivamente mais plenamente em

diversas dimensões da vida da própria associação, como já referi anteriormente nas «Opções Metodológicas» (ver Pontos 6. 4; 8).

A legitimidade do trabalho de formação que realizava assim em colaboração, parecia assim estar assegurada, tanto para o interior do M.E.M., como para o grupo das formandas.

Esta questão da legitimidade não foi explícita à partida, quando comecei a mostrar-me disponível e interessada em levar a cabo esta oficina em conjunto com algum dos colegas «*veteranos*» («*oldtimer*») do M.E.M.. O assumir a Oficina de Formação em conjunto com um ou uma colega «*veterano*» da Associação era já uma prática no M.E.M., ou seja, são normalmente duas pessoas que assumem uma acção de formação, em regime de responsabilidade partilhada, de auto-formação cooperada. Este facto veio contribuir para ultrapassar a minha insegurança como formadora do M.E.M. por nunca ter assumido tal papel. Penso pois tratar-se de uma forma adequada de ir integrando sócios «*principiantes*» («*newcomer*») na função de formadores, função essa que é habitualmente assegurada por sócios «*veteranos*».

Quanto à minha história pessoal com o M.E.M. estava agora a dar mais um passo no meu envolvimento no trabalho da associação, na sua renovação. Caminhava na direcção de assumir cada vez mais papéis na Associação em direcção a uma participação cada vez mais plena.

9. 1. 2 A preparação da Oficina

Para darmos início à preparação da Oficina, bem como à sua divulgação, reunimo-nos periodicamente. A nossa primeira preocupação foi fazer a divulgação da Oficina e marcar uma data para o seu início. A sua divulgação foi feita através da Folha Informativa do Núcleo Regional de Lisboa, na primeira Folha Informativa desse ano lectivo.

Como pontos de partida para a concepção da Oficina recorreremos a documentos elaborados por colegas que anteriormente já tinham levado a cabo tais acções de formação, à sua própria experiência e também à nossa experiência. No meu caso tratava-se de minha experiência como formanda, enquanto «*principiante*», a forma

como iniciei a minha trajectória de professora no M.E.M. (nos Estágios de Técnicas – então as Técnicas Freinet – com a duração de dois dias que se realizavam há vinte anos – ver ponto 8. 2). Evidentemente que a minha experiência e a de GJ como professores do 1º C.E.B., foi também mobilizada, uma vez que esta nos dá um grande conhecimento dos professores assim como da vida nas Escolas.

Pelos registos que fui fazendo no meu Diário de Investigação e tendo em conta a experiência anterior do meu colega ele propôs

«[...] que se comesse por fazer dois dias seguidos, tipo estágio, como se fazia há uns anos. Pareceu-me que seria bom, uma maneira de as pessoas ganharem balanço.» (Diário, 98/10/08)

Queria dizer, como uma forma de as pessoas se entusiasmarem, de se entusiasmarem mais em conjunto.

Tínhamos como preocupação não pôr de lado a experiência e as vivências anteriores das pessoas, não as considerando nem como objectos de formação (Lesne, 1977), nem como possuindo um corpo de conhecimentos deficitário (Alonso, 1998):

«Depois combinámos que a ideia seria partir dos problemas e preocupações das pessoas e irmo-nos reunindo e fazendo o respectivo acompanhamento [ao longo da Oficina].» (Diário, 98/10/08)

Mostrávamo-nos muito disponíveis para negociar tanto o local da formação bem como o dia da semana em que esta poderia decorrer

«Se houver uma maior concentração de pessoas da área de Sintra ou de Cascais podemos formar por lá grupos, porque se torna muito difícil as pessoas deslocarem-se a Lisboa.» (Diário, 98/10/08)

«Depois acabámos por ficar mais pelas sessões do que com o calendário porque queremos combinar com as formandas qual o melhor dia da semana para a formação: poderá ser ao Sábado, mas também poderá ser ao final da tarde [durante a semana].» (Diário, 98/12/01)

A preocupação em promover a participação dos formandos no seu processo de formação, bem como uma progressiva apropriação do respectivo processo de formação, determinaram a nossa disponibilidade para acertar o calendário, os dias e as horas da formação, assim como a importância que demos à «Hora das Novidades» (à semelhança do que acontece com os alunos mais pequenos, no tempo do «Ler, contar e mostrar»), como forma de iniciar cada uma das sessões, de modo a que cada formando pudesse manifestar os seus desejos, preocupações, dificuldades, novidades, ...

Os objectivos que definimos para a Oficina foram:

«- Conhecer, construir e experimentar instrumentos de organização das aprendizagens do modelo pedagógico do M.E.M.;
- Ler e reflectir sobre textos de fundamentação teórica do modelo pedagógico do M.E.M.;
- Reflectir, em clima de auto-formação cooperada e partindo dos relatos das experiências realizadas e das preocupações daí decorrentes, sobre as tentativas de implementação do modelo do M.E.M.» (Doc. De Apresentação da Oficina – ver em Anexo)

Na concepção da Oficina elaborámos um documento de Apresentação (em Anexo I) da mesma, a ser distribuído pelos formandos, assim como a calendarização com as sessões previstas e as respectivas temáticas:

**Iniciação ao Modelo do M.E.M.– Oficina
Núcleo Regional de Lisboa**

Calendário – 1998/99

Sessão / Data		Conteúdos das sessões	Local
Sessão 1	23 Janeiro (9h 30)	Apresentação da Oficina de Formação (Objectivos, Programa, Condições, Calendarização), dos Participantes, do Calendário	Escola do 1º Ciclo Nº 49 em Lisboa
		Apresentação de um Cenário Pedagógico	O mesmo que o anterior
Sessão 2	9 Fevereiro 18h30	“A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”	Escola do 1º Ciclo Nº 49 em Lisboa
Sessão 3	27 Fevereiro 9h30	«O T.E.A. e o P.I.T.» (Continuação da sessão anterior)	Escola do 1º Ciclo Nº 49 em Lisboa
Sessão 4	20 Março (Sáb. Pedag.)	“A Escrita como um processo interactivo” “O Papel das práticas na formação inicial dos Educadores de Infância”	Sede do M.E.M. R. do Açúcar, 22-B (ao Poço do Bispo)
Sessão 5	17 Abril (Sáb. Pedag.)	“Vivendo a Matemática construímos saberes” “Conceitos Matemáticos na Formação de professores”	Sede do M.E.M. R. do Açúcar, 22-B Ao Poço do Bispo
Sessão 6	6 Maio 18h30	“O Diário de turma e o Conselho”	Escola do 1º Ciclo Nº 49 em Lisboa
Sessão 7	22 Maio (Sáb. Pedag.)	“Do sentido da Escrita à escrita com sentido” “Escola Inclusiva”	Sede do M.E.M. R. do Açúcar, 22-B Ao Poço do Bispo
Sessão 8	16 Junho 18h30	Estudo do Meio – Trabalho em Projectos	Escola do 1º Ciclo Nº 49 em Lisboa
Sessão 9	26 Junho 9h30 (?)	Balanço/Avaliação Perspectivar o próximo ano	Escola do 1º Ciclo Nº 49 em Lisboa

Quadro 3 – Calendarização da Oficina de Iniciação ao Movimento da Escola Moderna

Por este quadro, que inclui a calendarização, pode verificar-se que as temáticas a abordar são aquelas consideradas como essenciais num primeiro contacto com o modelo pedagógico em referência. Pretendemos partir do «Cenário Pedagógico», montado numa sala de aula real, ou seja, da organização do espaço numa sala de aula, dos recursos pedagógicos aí existentes e dos instrumentos de regulação do processo de aprendizagem expostos e utilizados, passando-se depois para a leitura e discussão do texto escrito por Sérgio Niza (1998), no qual é descrito o modelo de trabalho pedagógico no 1º C.E.B., «*A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B.*».

Este texto, tal como o seu título indica, é uma explicitação do modelo pedagógico preconizado pelo M.E.M. para o 1º C.E.B.. Segundo o seu próprio autor, apesar de ter sido ele a descrever o modelo, este texto é o resultado do trabalho e da reflexão de muitos colegas ao longo de vários anos. Trata-se pois da reificação de uma prática de trabalho com os alunos nas salas de aula do 1º C.E.B., mas só ganha o seu verdadeiro significado em momentos de discussão e de interrogação a partir das experiências e questões dos formandos. Isto é, a acompanhar a negociação do significado que a partir dele se vai construindo é necessário um processo de participação que pode assumir diversas formas.

Nas restantes sessões prevíamos abordar as diferentes áreas disciplinares e modalidades de trabalho segundo a óptica de trabalho adoptada pelo M.E.M., quer em Sábados Pedagógicos da Regional de Lisboa (já referidos anteriormente), integrando as formandas desde logo na dinâmica regional da associação, quer em sessões orientadas por nós, formadores, ou por colegas convidados.

No documento de apresentação da Oficina de Formação referido enunciámos também as condições de frequência da mesma (as estabelecidas pelo C.C.P.F.C.P. para esta modalidade de formação), assim como a avaliação a que os formandos iriam estar sujeitos. Era uma avaliação formadora, que decorria essencialmente das metodologias de formação que propúnhamos e que em nosso entender iam ao encontro dos princípios da formação preconizados pelo M.E.M. (ver Anexo I).

Procurávamos assim concretizar na nossa prática os princípios estratégicos do modelo de formação do M.E.M., já anteriormente enunciados (ver Ponto 7. 6):

- a) do processo de produção para a compreensão;

- b) da intervenção para a comunicação;
- c) da experiência pessoal para a teorização.

Nesta fase de preparação, segundo os registos que tenho no meu Diário, foi muito importante para mim ter feito parceria com um colega mais experiente, um «oldtimer», neste tipo de funções

«O GJ tem muitíssima experiência de formação e é muito criativo. Foi interessante aquilo que ele disse que costumava fazer nas apresentações das acções de formação: uma tabela de duas entradas com os nomes, D.N., altura, peso, ...»
(Diário, 98/12/01)

GJ teve também a preocupação de me dizer que, embora no entender dele esta estratégia seja bastante interessante, no Movimento há quem a considere um pouco perigosa pois corre-se o risco de infantilizar os professores. Recordo-me de termos discutido um pouco esta questão, uma vez que se trata de uma estratégia com potencialidades pedagógicas relevantes. Chegámos à conclusão que esta proposta se pode adaptar tanto ao grupo em questão, como aos objectivos educativos que nos reuniam naquele espaço de formação. Foi bom ter percebido que no M.E.M. existem sensibilidades diferentes, que não existe uma forma de pensar única.

Nestas reuniões de preparação houve muitas conversas informais que me permitiam ir-me apercebendo dos tácitos ou dos implícitos no relacionamento entre as pessoas no Movimento. Como aconteceu num determinado momento em que coloquei a hipótese de propormos que o Encontro Nacional da Páscoa desse ano fosse sobre Formação

«Falei da hipótese de propormos que o Encontro da Páscoa fosse sobre a formação, mas acharam que ainda faltava muito tempo, que não havia necessidade – uma vez que para esses encontros as questões e temáticas a serem trabalhadas e debatidas se estabelecem em função dos aspectos mais pertinentes para a vida da Associação ou de acordo com as questões em debate no panorama educativo nacional (...)» (Diário, 98/10/08)

Estes encontros de preparação decorriam num clima de grande informalidade e assim surgiram outras possibilidades de me ir introduzindo a outras modalidades de intervenção do Movimento. É disto exemplo o desafio que GJ me lançou para participar na dinamização de uma sessão sobre os Direitos Humanos e o Modelo Pedagógico do M.E.M.

«O GJ convidou-me para ir com ele e com a L.P. a Setúbal, à ESE, fazer um workshop sobre o modelo do Movimento e os Direitos Humanos – acho que vai ser uma coisa bem gira. Eu gostava muito de lá ir, mas (...) tenho outras coisas para fazer: agora vou ter muita coisa para fazer e tenho que me organizar muito bem para não me dispersar (Diário, 98/12/01)

Mas também eram momentos em que se exprimiam alguns aspectos das práticas do M.E.M. em que se poderia ir mais longe

«Mas por outro lado, [...] também se queixava de que não havia trocas de materiais e mostra dos materiais de formação entre os diversos núcleos. Parece que está já agendado um encontro sobre a Formação para o dia 14 de Novembro – o último dia do Profmat [o que significava que eu não poderia estar presente porque ia ao Profmat]. Vamos lá ver se se confirma esta data.» (Diário, 98/10/08)

As minhas expectativas relativamente à formação eram bastante positivas

«Vai ser bom a formação, porque me vai permitir perceber quais são as verdadeiras dificuldades das pessoas, dos mundos com que se vão confrontando nas escolas [ao introduzirem o modelo do M.E.M.].» (Diário, 99/01/04)

Aproximava-se, no calendário, o início da Oficina e a minha preparação como formadora ainda não estava completa

«Mas agora parece-me que temos que fazer um segundo momento de trabalho para afinar as coisas. Temos que voltar a ler o texto do Sérgio para ver o que é que vai dar aquela proposta que fizemos de as pessoas o lerem em grupos e de o trabalharem para depois apresentarem aos colegas. Estou um bocadinho

preocupada com isso. Também acho que vou ter que ler com mais cuidado as revistas novas [as últimas] e os textos que foram utilizados na formação, bem como os guiões de leitura» (Diário, 98/12/01)

E os últimos preparativos para a primeira sessão da Oficina estavam já a ser realizados

«Ontem estive no MEM com o GJ a preparar o resto da formação. (...) Também se estão a aproximar as datas. Já temos o calendário feito, vamos mandar uma carta às pessoas a avisá-las do primeiro dia. Agora, para além de algumas formalidades como sejam o mapa de presenças e uma folha de sumários, falta procurarmos textos para dar às pessoas nas sessões não presenciais.» (Diário, 99/01/05).

O que acabo de descrever parece-me ser bem exemplificativo das práticas que se estabeleceram entre este par de formadores. Assim quando nos encontrávamos para preparar a Oficina, num clima de grande informalidade e à vontade, expressávamos as nossas preocupações quanto ao funcionamento da Oficina, realizávamos as diligências necessárias à respectiva divulgação, decidíamos dos materiais a distribuir aos formandos, planificámos as temáticas a abordar e calendarizámos as respectivas sessões. Era uma relação entre um «*oldtimer*» e uma «*newcomer*» em que os diferentes pontos de vista tinham diferentes pesos e significados tendo em conta a trajectória de cada um no M.E.M..

9. 2 Sessão I: Apresentação e Cenário Pedagógico

9. 2. 1 Apresentação e Expectativas face à Oficina

Tal como tínhamos planeado, esta primeira sessão seria mais longa do que todas as outras, duraria o dia inteiro – algo que tínhamos aprendido com as práticas anterior do Movimento, os Estágios de Iniciação ao M.E.M. (ver Ponto 8. 2), e que fazia parte do nosso «*reportório partilhado*». Como nem eu nem o meu colega, neste ano lectivo,

tínhamos sala de aula, pedimos a uma colega e amiga nossa para ser ela a apresentar o «Cenário Pedagógico» que tinha montado na sua sala.

Para além da apresentação do «Cenário Pedagógico», nessa sessão estava previsto que fossem feitas várias outras «apresentações»: a apresentação dos formadores, a apresentação dos formandos e a apresentação da Oficina propriamente dita – afinal a proposta do contrato de formação que ali nos juntara, recorrendo para o efeito aos materiais que para tal preparáramos (ver Anexos I e II). Estava ainda previsto fazer um levantamento do que os formandos já conheciam ou já tinham experimentado relacionado com o M.E.M..

Decidimos então que a apresentação do cenário pedagógico seria realizada da parte da tarde e que tudo o mais decorreria da parte da manhã.

Quando chegámos à escola para dar início à Oficina tínhamos já um grupo de formandas à nossa espera o que foi logo revelador do interesse daquelas pessoas pela acção de formação

«No primeiro dia de formação, da Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M.. Apareceram cerca de 18 pessoas – estavam inscritas 25 – destas 3 ou 2 não estavam inscritas. Mas estas pessoas foram todas muito pontuais o que é um sinal do seu interesse e das suas expectativas em relação à oficina.» (Diário, 99/01/25)

9. 2. 1. 1 Apresentação das Formandas e dos Formadores

Demos início à acção começando pela nossa apresentação e pela apresentação das formandas (eram todas do género feminino). Para esta apresentação recorreremos à estratégia que já mencionei anteriormente, proposta por GJ

«Na primeira parte da manhã foi feita a apresentação dos participantes preenchendo um quadro com o nome, a data de nascimento, a naturalidade, a Escola, o ano de escolaridade, o número de alunos e se são ou não sócios do M.E.M.. Esta apresentação foi feita um a um à medida que se ia preenchendo o quadro. Depois de preenchido o quadro foram dados alguns exemplos sobre como utilizar esta estratégia com os alunos e adaptá-la às diferentes idades.» (Diário, 99/01/25)

Este quadro permite-me agora caracterizar brevemente o grupo (ver Anexo III - «Quem somos»).

Tratava-se de um grupo muito jovem: doze das formandas, num total de 18, tinham idades compreendidas entre os 25 e 35 anos, situando-se as idades das restantes na faixa etária entre os 36 e os 45 anos.

Quanto às escolas em que se encontravam a trabalhar nesse ano lectivo estas situavam-se maioritariamente na periferia da cidade de Lisboa:

- 8 na zona da Amadora, Alfragide, Damaia e Massamá
- 4 em Tercena, Cruz Quebrada
- 1 em Odivelas
- 1 em Lisboa (a única que se encontrava a trabalhar numa escola do 2º C.E.B.)
- 4 noutras situações (duas ainda na formação inicial e duas em situação de destacamento).

De acordo com as idades, o seu tempo de serviço era também diminuto, pelo que posso dizer que a maior parte se encontrava numa fase inicial da sua carreira. Assim, 8 tinham entre um a cinco anos de serviço, duas tinham entre seis a dez anos, uma tinha entre dez a quinze anos, três tinham entre quinze e vinte anos e duas tinham mais de vinte anos de serviço.

Neste grupo sete pessoas eram já sócias do M.E.M. coincidindo quase que exclusivamente com o grupo mais velho das formandas (apenas com duas excepções).

As formandas com menos anos de serviço, além de serem principiantes no M.E.M. eram também principiantes na profissão de professoras do 1º C.E.B.. As restantes, embora fosse já «oldtimers» na profissão, consideravam-se «newcomers» no M.E.M..

Quando completado este quadro de apresentação e se perguntou se alguém queria fazer algum comentário

«Perguntando se queriam fazer algum comentário – um comentário feito: “Será que podemos dizer que há uma razão para os mais velhos serem todos sócios do

Movimento?” “Provavelmente é porque o Movimento é algo importante para eles.”» (Diário, 99/01/25)

Estávamos pois perante um grupo muito heterogéneo no que dizia respeito ao tempo de serviço, mas também quanto à sua experiência na profissão.

9. 2. 1. 2 Expectativas face à Oficina

Tendo pedido em seguida para explicitarem por escrito as suas expectativas em relação à Oficina, verificámos que estas eram muito positivas embora sob diversas formas de expressão, sobressaindo sobretudo a vontade de conhecerem novas metodologias de trabalho a aplicar na sala de aula (ver Anexo 4). Algumas expressaram as suas expectativas em termos de aprofundamento daquilo que já tinham conhecido do Movimento na sua formação inicial e outras ainda em termos de crescimento pessoal

«Aprender, experimentar, crescer como professora e como pessoa.» (Expectativas, So.)

«Melhorar a minha formação, conseguir ser a professora que um dia prometi a mim mesma que havia de ser. Deste modo, através desta [acção] espero alcançar um pouco mais dessa “professora”». (Expectativas, Ru.)

No entanto havia algumas formandas que escreviam nas suas expectativas:

«Espero aprender a trabalhar segundo o modelo que vi e experimentei (um pouco) nos estágios da formação inicial e que, por mim própria, não consegui aplicar. As “luzes” que tinha deixaram de fazer sentido, porque não sabia como trabalhar, na globalidade, dentro do modelo do M.E.M..» (Expectativas, Pi.)

E mesmo uma das formandas do grupo das mais velhas também escrevia sobre a necessidade que tinha de «*fortalecer convicções*» (Expectativas, H.O.) e de reflectir com os outros.

9. 2. 1. 3 O que já conheciam do M.E.M.

Quando lhes pedimos para fazerem uma listagem de instrumentos e estratégias de trabalho que conheciam ou que tivessem utilizado na sua prática e que estivessem relacionados com o M.E.M., este pedido deu origem a uma enorme listagem que nos permitiu verificar que neste grupo já muito era conhecido sobre o movimento (ver Anexo 5).

Fazendo uma breve síntese dos instrumentos ou momentos de trabalho que identificavam com o M.E.M. e que já tinham experimentado com os seu alunos

Mais de 9 formandas já experimentaram	Entre 9 e 5 formandas já experimentaram	Menos de 5 formandas já experimentaram
Assembleia/Conselho (10) Trabalho de Texto (9) Plano Diário (10) Ficheiros (10) Mapa de Presenças (13) Jornal de Parede / Diário (11)	Trabalho de Projecto (6) Plano Individual de Trabalho (7) Quadro de Pregas / Flanelógrafo (5) Calendário Móvel (6) Quadro de Tarefas (8) Avaliação das Tarefas (7) Hora das Novidades (6) Mapa / Registo do Tempo (5)	Mapas de Leitura (1) Mapas de Actividades (2) Listas de Palavras (2) Registos dos T.P.C. (2) Registos de Ficheiros (3) Listas de Aniversários (2) Quadro da Tabuada (Já sei) (1) Regras de sala de aula (Propostas pelos alunos) (2) Mapa de Comportamento (4) Textos livres (4) Quadro Silábico (2) Avaliação (auto e hetero) (3) Cantinho da Leitura (2) Hora do Conto (2) Avaliação do Aproveitamento (1) Planificação Semanal (1) Comunicações (1) Animal na Sala de Aula (1) Trabalho de grupo (2) Mapa de Produção de Textos (3) Cantos de Actividades (2) Registo das Alturas (1) Caixa do Correio (1)

Quadro 4 – Instrumentos ou Estratégias identificadas com o M.E.M., segundo as formandas

Desta lista, que no seu conjunto contempla quase todas as áreas de trabalho, de registos e de instrumentos utilizados pelas pessoas que adoptam o modelo do M.E.M., mostra, quando analisada sob o ponto de vista da frequência das formandas associada a cada um dos *itens*, que embora adoptassem um ou outro instrumento, ou momento, na sua sala de aula com os seus alunos, o faziam de forma quase pontual, sem ser integrado num modelo de trabalho congruente, fundamentado. Parece-me poder afirmar que, tal como diziam nas suas expectativas quanto a esta acção, o que estas formandas iam à procura nesta Oficina de formação era de uma consistência e congruência para a sua acção pedagógica na sala de aula. Não basta usar os instrumentos e as técnicas, como muita gente julga, é preciso ultrapassar o efeito da moda e da mudança pela mudança, é necessário ir mais longe.

Fizeram-me recordar as minhas dificuldades em início de carreira até que descobri a importância de trabalhar em conjunto com outros para poder partilhar as minhas contradições e assim ir melhorando sempre a minha prática. Percebi também nessa altura que a implementação do modelo do M.E.M. não é uma questão meramente técnica, de aplicação de alguns instrumentos na sala de aula, mas é algo de mais profundo, que tem que ver com a forma como encaramos a Escola e o nosso papel aí enquanto professoras, o trabalho com os nossos alunos.

9. 2. 2 Apresentação do Cenário Pedagógico

Apresentada a Oficina, com base nos documentos que tínhamos elaborado e que já referi anteriormente, concluídas as negociações possíveis quanto a locais e ao calendário, seguiu-se então a apresentação do «Cenário Pedagógico» pela colega que convidáramos. O «cenário» que nos foi mostrado era aquele que ela tinha montado com os seus alunos na sua sala de aula e no qual nos encontrávamos «mergulhados» uma vez que era aí que decorria a Oficina.

Foi uma tarde muito interessante para as formandas

«Da parte da tarde foi a In. a fazer a apresentação do cenário pedagógico – afinal estávamos na sala dela. Para fazer a apresentação do cenário pedagógico a In. recorreu à estratégia do espaço tendo começado pelo espaço dedicado à leitura e à escrita, com o quadro de pregas, os textos trabalhados, os ficheiros; o cantinho de leitura com a biblioteca de turma, vem depois o cantinho das experiências com os materiais de desperdício por baixo, o canto da matemática com os ficheiros e com os diferentes tipos de material, passando-se aos registos de organização.» (Diário, 99/01/25)

No final foi dada a possibilidade às formandas de colocarem as suas questões. A questão que logo surgiu foi sobre a reacção dos pais quanto ao facto de não terem sido adoptados livros. A In. respondeu sublinhando a necessidade de os pais acompanharem todo o trabalho que se vai realizando e de se lhes ir justificando as opções efectuadas.

Outra questão levantada, mas já muito em cima da hora de terminarmos o nosso trabalho desse dia, prendeu-se com a questão da Inclusão na escola de crianças com graves necessidades educativas especiais. Ficámos de voltar a esta questão com mais tempo e de forma mais aprofundada. Ficaria depois, na Sessão 2, registada no «Diário da Formação» (ver Anexo V), coluna «Queremos» - uma preocupação que foi estando presente e foi sendo adiada...

«*Quero arranjar textos sobre a Inclusão e sobre a relação com os pais, assuntos que precisamos de voltar a discutir.*» (99/02/09, Marg)

9. 2. 3 Reflectindo sobre esta Sessão

A importância do «Cenário Pedagógico» e da respectiva apresentação deve-se ao facto de ele ser um elemento essencial no modelo pedagógico preconizado pelo M.E.M.. Faz parte do seu «*reportório partilhado*». A disposição dos instrumentos de trabalho (ficheiros, registos, livros, computador, tintas, papel, lápis, ...) pelo espaço disponível, a sua acessibilidade a todos, sempre que necessário, bem como a socialização dos trabalhos que vão sendo produzidos pelos alunos, são elementos essenciais para criar um ambiente de aprendizagem estimulante. O facto de o «Cenário Pedagógico» ser apresentado, no início da Oficina, faz sobressair a sua importância no modelo pedagógico do M.E.M.. A gestão dos espaços e dos materiais costumam numa sala de aula tradicional ser da exclusiva responsabilidade do professor, no caso do M.E.M. ele passa a ser da responsabilidade do grupo, e todos são envolvidos na sua gestão.

Mostrar o «Cenário Pedagógico» no contexto do modelo social de organização das aprendizagens escolares, assume também a função de se explicitar o significado que os diversos artefactos (todos os instrumentos de trabalho acima referidos) utilizados no trabalho pedagógico comportam, através de uma narrativa verbal produzida pela professora que construiu aquele espaço de trabalho em cooperação com os seus alunos.

Nesta primeira sessão, o meu papel como formadora principiante («*newcomer*»), em situação de «*participação legítima periférica*» não foi distinto do outro formador. O nosso papel foi mais activo durante o momento das diversas apresentações em que procurámos esclarecer as dúvidas e as questões que se foram levantando à medida que

fomos apresentando a Oficina através dos documentos que tínhamos preparado, afinal o nosso programa de trabalho conjunto, ou seja, a nossa base contratual. Procurámos moderar as intervenções e não recordo que tenha sido complicado negociarmos o calendário e o horário conforme as possibilidades e as necessidades dos presentes.

O papel de moderadores que assumimos, tinha sobretudo como função facilitar a comunicação entre todos os intervenientes.

Partilhar com as formandas os objectivos, as temáticas, a avaliação, o horário e o calendário propostos, segundo a perspectiva da teoria social da aprendizagem situada, pode ser interpretada como o querermos envolvê-las na prática que estávamos a «desenhar» em conjunto. Estávamos a negociar as condições quer a nível do calendário, quer ao nível do horário para que o «*engajamento recíproco*» pudesse ter lugar. Dávamos também assim os primeiros passos na constituição de uma «*reportório partilhado*». Pela parte das formandas a «*iniciativa ou empreendimento conjunto*», o que as trouxera até ali, era o facto de quererem conhecer, aprofundar e começar ensaiar com os seus alunos o modelo pedagógico do Movimento.

Era através de nós formadores e da nossa colega-convidada, como elementos mais experientes do M.E.M. («*oldtimers*»), que a «*imaginação*», como modo de pertença, se tornava presente. Aquela realidade que tornávamos ali presente era fruto de uma construção colectiva que ultrapassava em muito as quatro paredes daquela sala em que nos encontrávamos.

Pelo que as formandas expressaram nas suas expectativas relativamente à Oficina, assim como os instrumentos ou estratégias pedagógicas que afirmaram já terem implementado e que associavam ao M.E.M., penso poder dizer, que desejavam dar uma maior expressão às outras vertentes dos «*modos de pertença*», o «*engajamento*» e o «*alinhamento*», como elementos constitutivos da sua identidade como membros do Movimento. Se assim não fosse, não se justificava que se estivessem interessado por frequentar aquela Oficina de Iniciação ao modelo pedagógico do M.E.M..

O facto de muitas das formandas conhecerem já alguns dos aspectos relacionados com as formas de trabalho associadas ao modelo pedagógico do M.E.M., permite-me afirmar que face ao Movimento elas se encontravam já em situação de «*trajectória periférica*», tendo iniciado as respectivas «*trajectórias de entrada*» ao participarem nesta Oficina de Iniciação.

9. 3 Sessão 2: «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B.»

Esta sessão decorreu cerca de duas semanas depois da primeira. Nesta sessão o ponto fulcral seria o trabalho sobre o texto «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B.», de Sérgio Niza (1998). Neste texto é descrita a forma de trabalhar dos professores do M.E.M., ou seja, em que é explicitado o modelo pedagógico do M.E.M. no 1º C.E.B. – uma forma de reificação do modelo pedagógico, tal como referi anteriormente.

9. 3. 1 «Hora das Novidades»

Tínhamos pensado iniciar a sessão com uma «Hora das Novidades», uma forma de as colegas formandas começarem por partilhar as suas preocupações ou dificuldades, algo que tivessem já experimentado com os seus alunos e que quisessem expressar perante o grupo – um momento inicial de Conselho tal como se faz com os alunos, uma forma de trazer para a sessão de formação o que se passa nas suas salas de aula e nas escolas, uma forma de cruzar fronteiras – entre a prática das salas de aula e a prática de formação naquela Oficina

«Pronto, agora vamos fazer então o momento da “Hora das Novidades”. A ideia era que vocês nos dissessem coisas que porventura sentissem necessidade, do vosso trabalho que realizaram com os alunos, entretanto, desde a última vez que a gente se encontrou. E levantassem coisas, colocassem questões ... Não quer dizer que a gente desse resposta a elas, não é? Vão colocando coisas em cima da mesa: preocupações vossas, novidades, ... podíamos já ir falando dessas coisas. (Transcrição da 2ª sessão de formação)

9. 3. 1. 1 Aprendizagem da Escrita e da Leitura

A questão levantada e que deu logo azo a uma grande troca e partilha de experiências foi sobre o modo de iniciar o «trabalho de texto» com os alunos, ou seja, como se escolhe, elege o texto a ser trabalhado no grupo turma

«Na “Hora das Novidades” quem começou por levantar a questão do trabalho de texto foi a Ru. Apesar de ela estar um pouco baralhada, e confundir o trabalho de texto com a hora do conto, o que ela queria mesmo pôr no grupo era uma experiência de trabalho de texto que ela tinha ensaiado ou ontem ou no dia anterior. Começou por dizer que tinha tirado à sorte um texto e o (...) que tinha calhado era um texto sobre o Natal. Claro que os miúdos começaram a desinteressar-se e que ela não pode dar continuidade ao trabalho, teve que o interromper.» (Diário, 99/02/10)

Este foi um momento muito significativo, porque houve várias outras formandas que logo partilharam no grupo as suas experiências de trabalho. Tratou-se de uma óptima oportunidade para esclarecer as práticas que as pessoas ligadas ao movimento foram desenvolvendo a este respeito. Ocorreu uma animada discussão em que se levantaram e esclareceram questões relacionadas com a explicitada anteriormente, como seja «o que é um texto livre?», «quando é que os alunos podem escrever?», «Como se pode trabalhar um texto?», «É necessário corrigir tudo o que os alunos escrevem?», «Como se pode justificar isso perante os pais?». A questão que foi mais debatida foi a questão da eleição de textos para serem trabalhados – uma questão sobre a qual houve uma certa evolução nas práticas dos professores ligados ao Movimento decorrente da permanente reflexão que se vai realizando e que será explicitada mais adiante.

Foram momentos muito participados em que teve lugar uma interessante troca de experiências – o relato de práticas: a forma que no movimento se utiliza como prática de formação por excelência. As formandas mais novas puderam assim contactar com diferentes experiências e as respectivas vantagens e desvantagens referentes à eleição do texto: o «tirar à sorte», a eleição, o seguir um critério ou o «seguir a lista das presenças». Algumas das experiências relatadas referiram como a prática da escrita livre gera uma imensa produção de textos, pelo que os alunos devem ter um caderno de

escrita, onde possam escrever livremente nos momentos apropriados e escolher a actividade que vão desenvolver.

P. relatando a sua experiência – é a professora que lê todos os textos para turma e escolhe o texto a ser trabalhado em função de um determinado objectivo curricular

«[...] Sou eu que leio. Como às vezes eles não percebem as letras uns dos outros, ou eles próprio demoram muito tempo, torna-se muito maçudo, uma coisa mesmo muito massuda, estar à espera que eles acabem de ler todos. Eu leio tudo, e depois eu escolho. Por exemplo no outro dia eu queria dar os sinais de pontuação, escolhi um texto que estivesse mesmo muito mal pontuado, para exactamente trabalhar aquilo. Ou escolho sempre uma história com eles se entusiasmam mais, ou que gostam mais “Ah! Mas o final deve ser triste! ...”»
(Transcrição da 2ª sessão de formação)

Outra formanda, P.F., uma professora das mais experientes, que já conhecia e tinha trabalhado segundo o modelo do M.E.M., relata a sua forma de trabalhar – todos os textos são lidos pelos seus autores e para decidir qual é o texto que vai ser trabalhado, é seguida a ordem alfabética da «lista das presenças»

«[...] Os miúdos escrevem livremente, e todos os dias nós tínhamos um tempo para eles lerem os textos que vão escrevendo. Eles é que lêem o seu texto todos os dias. Aliás, eles chegavam e iam ao quadro inscrever-se, os que tinham textos para lerem. Depois sim, é que vamos pela lista trabalhando um texto de cada menino. Esta semana é o deste menino, depois para a próxima é o daquele e vamos sempre seguindo a lista. Mas há muitos textos que a gente não trabalha, mas eles lêem-nos, todos os textos que eles escrevem eles lêem-nos para turma. Trabalhamos aqueles que é possível trabalhar. Mas nunca vou escolher (...) vai por ordem da lista.

(...)Isto de agente seguir a ordem, às vezes é bom! Porque às vezes há aqueles miúdos que não gostam de escrever. E eu tinha miúdos desses que tinham muita dificuldade em escrever, mas aquilo quando chegava a vez deles, eles de facto escreviam um texto para ser trabalhado. (...) » (Transcrição da 2ª sessão de formação)

H. O., uma formanda mais experiente também, relata o que aconteceu com os seus alunos – a escolha do texto a ser trabalhado em função de um critério que é questionado pelos alunos

«(...) Eu na semana passada experimentei uma coisa: Aliás foram eles que sugeriram como trabalho de casa fazer um texto. E de facto (...), cumpriram bem todos. (...) E no final ... Claro que disseram logo todos que sim! Portanto isto correu lindamente, sem nenhum reparo, sem nada, todos leram os seus textos... E no final eu pedi que opinassem sobre os textos e que escolhessem os três textos de que mais tinham gostado. E que anotassem também na mesma folha esses três textos de que tinham gostado . Fizeram isso e eu fui tomando nota no quadro dos textos preferidos. Foi engraçado porque havia textos muito bons que foram preferidos, mas também havia textos de meninos que naturalmente têm mais dificuldade e que também foram escolhidos. E entretanto, no final daquilo tudo houve um que saltou muito engraçado, podia ser perfeitamente um texto real, mas cheio de imaginação, inventado, com personagens inclusivamente da turma, com montes de personagens da turma, que eram de facto amigas. Portanto aquilo fazia de facto sentido, podia acontecer ... (...) Trabalhou-se esse texto! Claro que logo a seguir eles perguntaram logo: “Mas como é?! É sempre assim o melhor texto?” “Não é o melhor texto! Ninguém disse que era o melhor texto! Dissemos que era o texto de que mais tínhamos gostado!” “Como é que é?” “Eu acho que é evidente que não podem, que não devem ser textos sempre dos mesmos meninos. Poderão ser de outros!” Mas ficou no ar a hipótese de logo que se possa encontrar-se uma outra solução. É evidente que não vai ser sempre os textos do mesmo menino, agora como é que vamos escolher o próximo, logo se vê qual vai ser a solução ... Logo se vê e ficou em aberto. (Transcrição da 2ª sessão de formação)

O formador, GJ, aproveitou para clarificar e sistematizar as práticas do Movimento relativamente ao trabalho de aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo da sua própria experiência e da reflexão efectuada no âmbito do M.E.M., referiu aspectos como: a importância de todos poderem ter um caderno de escrita, os momentos

dedicados à actividade de escrita, a importância da socialização dos textos, o trabalho de texto e a importância de todos terem um texto trabalhado

- **A importância de um caderno de escrita**

«(...) Acho que é importante que todos os miúdos tenham que ter um caderno de escrita! Nós no Movimento sempre o fizemos! Desde que eu me conheço de estar no Movimento. Mas finalmente até no último programa [de Língua Portuguesa] vem lá que todos os miúdos devem ter um caderninho de escrita livre onde possam escrever quando quiserem, como quiserem ... É importante! Este é o desafio que vos fazia a todos! Quem tem [caderno] continua, quem não tem introduz! Todos os miúdos [devem] ter um caderno de escrita livre!» (Transcrição da 2ª sessão de formação)

- **Os momentos de escrita**

«Quando é que escrevem? Sempre que querem, desde que não incomodem os outros ou a tarefa em que estão metidos! Mas têm um momento próprio para a escrita, não se esqueçam, que é no trabalho autónomo. Porque no PIT, nos Planos Individuais de Trabalho, vem uma actividade que é escrever textos. E isso é estimulante para os miúdos! Quando eles se comprometem a escrever 5 textos por semana, eles fazem-nos mesmo! Além desses 5 depois podem fazer mais! Às vezes até ultrapassam aquilo que prometeram, fazem dez. Mas é importante terem o caderno, terem um momento para a escrita - e esse momento é no tempo dedicado ao trabalho de autónomo, no momento dedicado à volta do ... [PIT]. Mas também podem escrever noutras ocasiões. O que eu acho é que não vale a pena estabelecer um tempo para escrita livre, porque se a gente estabelece um tempo para escrita livre, lá se vai o «livre». Por ser estabelecido por nós. Estão a ver? Faz-se é um tempo de estudo autónomo e aí podem fazer-se muitas actividades, inclusivamente escrita livre, escrever muitos textos. (Transcrição da 2ª sessão de formação)

- **Tempos de socialização dos textos**

Outra coisa é arranjar momentos para ler os textos. Já alguns colegas falaram aí, não é? Pode ser todos os dias! Assim como há uma hora das novidades, uma hora do não sei quê ... pode-se começar um dia de trabalho por 15 minutos em que todos os miúdos que lêem [os textos uns aos outros] ... só para ler mesmo os textos. E se tiverem dificuldade em ler, podem-se ajudar uns outros, pode o professor também ajudar aquele que escreveu. Mesmo mal escrito. Não interessa. O que se trata ali é de uma actividade de leitura pura e simples, sem se fazerem comentários. É mesmo ler os textos só para os colegas. (Transcrição da 2ª sessão de formação)

- **Trabalho de Texto**

«Depois pode-se introduzir é um momento de trabalho de texto, pode ser duas vezes por semana (...). Temos é que ter a habilidade de fazer do texto que ele dá, assim muito pequenino, fazer um texto enorme... e fazer uma boa aula de português, aumentar aquele texto, interrogando o autor, todos contribuem, interrogam-se. Faz-se uma boa aula de português! E depois passado dois ou três dias, é outro, e depois outros, assim sempre a seguir. Se há algum que não tem, não faz mal, passa-se à frente! «Então para a próxima vez és tu!» ou então «Agora avançamos com este e depois para a próxima ...». E vai-se recuperar o outro que não tinha texto! Tem que se fazer este tipo de trabalho. Tem que se começar por algum lado. (Transcrição da 2ª sessão de formação)

- **Todos os alunos devem ter pelo menos um texto trabalhado**

«O GJ reafirmava a importância de se dar a volta e de todos terem um texto trabalhado. A importância que isso tem para os próprios miúdos para aqueles que escrevem muito e também para aqueles que escrevem pouco. (Diário, 99/02/10)

Ao sistematizar as práticas do M.E.M., GJ faz também um desafio a que todas as formandas implementem a utilização de um caderno de escrita livre, para que os alunos possam escrever sempre que desejarem e puderem.

Desta sistematização ressalta o facto de como a organização do trabalho, a valorização da escrita dos próprios alunos e o próprio grupo podem constituir um incentivo ao trabalho de aprendizagem da escrita. Esta sistematização sobre o que no Movimento se considera como elementos essenciais para a construção de um percurso de aprendizagem da escrita e da leitura, pode ser considerada como uma forma de reificação que se tornou uma realidade a partir da experiência colectiva que se foi acumulando, fruto de uma prática reflectida em conjunto, pelo que constitui também uma parte do «*reportório partilhado*» entre os membros desta associação.

Não estava previsto abordar esta questão, mas foi uma forma de se dar início à forma como é abordado no M.E.M. o trabalho de aprendizagem da escrita e da leitura. No 1º C.E.B. a aprendizagem da escrita e da leitura é uma enorme preocupação, mas é simultaneamente encarada como um direito, uma forma de expressão, e como um dever. GJ afirmava

«Nós não somos defensores dos votos ... Porque é assim! A P.F. tem razão! Todos têm que escrever! É um dever e um direito! [risos do próprio!] É um dever dar textos aos outros para trabalhar. E para dar textos aos outros têm que os escrever. Além de que, se depois arranjarmos uma tabela onde vamos pondo [registando] os textos que forem trabalhados, eles vão vendo que há meninos que nunca dão textos para trabalhar e eles próprios vão dizendo uns aos outros, nos Conselhos. E o próprio professor vai dizendo, vai incentivando: “Tens que escrever! Eu ajudo-te a escrever!” Porque às vezes não se sabe escrever por várias razões. Portanto eu acho que isso é importantíssimo - arranjar um tempo para trabalhar os textos e depois aí introduzir a questão da rotatividade, primeiro é este, depois é este, e depois este, até que se chega ao fim. (...)» (Transcrição da 2ª sessão de formação)

9. 3. 1. 2 Eleições na sala de aula – uma questão polémica

Contudo H.O. continuava a defender o seu ponto de vista, que os alunos deveriam passar por experiências de eleição na Escola para perceberem como elas funcionam, em que é que se vota e porque é que se vota, dando um sentido pedagógico a este tipo de experiência

«Só para dizer que eu acho que a gente às vezes se penaliza demasiado pelos inconvenientes de determinadas estratégias que usa, ou de determinadas linhas que segue. E no fundo todas as linhas que nós decidirmos têm vantagens e têm inconvenientes, têm prós e contras, é uma questão de opção num determinado momento. Para que lado pesa mais... Ou muitas vezes nem pesa para lado nenhum, mas às tantas nós temos que fazer opção e se calhar o importante é que no momento, se optas para um lado dando mais força a um lado e no outro optes por outra dando mais força a outra. O importante é que surjam todo o tipo de situações ou de problemas que depois na vida surgem mesmo ...» (Transcrição da 2ª sessão de formação)

Uma outra formanda partilha uma outra experiência pretendendo exemplificar o ponto de vista que H.O. acabava de expressar:

«Em relação a isso. Eu quero contar uma prática que nós tivemos este ano. A minha turma era uma turma muito irrequieta, muito irrequieta mesmo. Se não era a mais irrequieta da Escola era perto disso. E os miúdos por causa destas coisas dos votos, em relação aos textos, eram muito robustos. E então antes de se fazer a votação dos textos, vira-se um que dizia assim: “Ah! Já sei que o melhor texto vai ser o do Hugo, porque ele é sempre o mais escolhido, porque ele fazia bem tudo” E por acaso quando eu estive encarregue da turma, deu para ver que nem sempre aquela pessoa, aquele aluno que eles achavam que fazia sempre tudo bem, que era sempre o escolhido, que os textos dele tinham mais valor do que os outros. Eles realmente acabaram por concordar com isso e acabaram por escolher um texto de outro que até era de um dos mais fracos. Pois pronto, foi através de uma conversa que tentámos ver que nem sempre aquele que eles

julgam que é o melhor de todos, tem mais valor em relação às coisas que faz.»
(Transcrição da 2ª sessão da formação)

Nos meus primeiros tempos no M.E.M. e segundo as práticas levadas a cabo por Freinet, sempre se falou na eleição de textos para serem trabalhados, foi uma prática que foi muito difundida e ainda hoje há quem a leve a cabo nas escolas, apesar de todas as desvantagens que ela comporta.

GJ, o outro formador, lembra que esta questão, a «eleição do texto para ser trabalhado», foi sempre bastante polémica no seio do M.E.M., partilhando assim uma «história» que faz parte do «*reportório partilhado*» desta associação

GJ - *Sim. Onde eu acho que deve haver escolhas é de entre os textos de um mesmo miúdo. Se tiver que haver escolhas, porque é aquele miúdo que vai ter direito ao texto trabalhado, que se faça de entre os seus textos, ... (...) Isso foi uma discussão que a gente sempre teve ... a questão dos votos e da [eleição]... sempre, sempre, sempre, permanentemente estamos falando disso.*

Marg. [interrompendo] - *Era isso que eu ia lembrar. Era isso mesmo.*

GJ - *O que é mais democrático e mais participativo é a rotatividade. Todos têm direito a ter o seu texto trabalhado. Mesmo aquele que escreve com muitas dificuldades. E eu sou muito sensível a isso devido aos miúdos com quem eu trabalhei desde sempre. Havia miúdos que passaram por ali [pela minha sala] no 3º e 4º ano que eram para ir para o 2º Ciclo e havia outros com 10 e 11 anos que não sabiam escrever. E aquilo era um esforço enorme para eles sentirem que o seu texto tinha sentido e que também era importante ...»* (Transcrição da 2ª sessão de formação)

Estas diferentes perspectivas permitiram que se explicitasse uma questão que foi polémica e que provocou grandes discussões no seio do Movimento – a eleição dos textos – permitindo clarificar exactamente o que estava em causa com práticas desse tipo. GJ. referiu-se mesmo à sua história profissional e ao tipo de alunos com que trabalhou para atribuir maior peso à sua argumentação, para lhe atribuir um «*significado*» no contexto da sua «*trajectória interior*» no seio do M.E.M.. Tínhamos

pois tentado esclarecer porque é no movimento se abandonou a prática de «eleição de textos» para serem trabalhados.

No entanto, eu, tentando esclarecer o que realmente estava em causa em todo este debate e tentando explicitar o que H.O. parecia estar a defender, senti necessidade de separar o valor pedagógico que pode ter uma experiência de eleição na escola, do processo de escolha ou selecção do texto para ser trabalhado

«Deixa-me só dizer uma coisa. Eu acho que por baixo desta discussão estão aqui duas questões: por um lado é a questão de dar oportunidade a que todos os alunos tenham textos trabalhados, que é uma coisa; outra coisa é dar oportunidade aos miúdos de discutirem o processo, que é o processo da votação e da eleição, que pode ser discutido para escolher um texto, mas que pode ser discutido para outra coisa qualquer, porque as questões que se levantam para eleger um texto, são as mesmas que se levantam para escolher um representante da turma que vai a uma reunião do jornal da escola, ou para escolher um representante da turma, ou dois, que vai não sei aonde É importante clarificar estas questões, para não confundirmos a questão da escrita ou do trabalho de texto, que devemos de facto dar oportunidade a todos, que todos os alunos passem por isso, como também não devemos - que eu penso que é um bocado aquilo que a H.O. estava a querer dizer - deixar de fazer coisas e não dar [oportunidade] ... (...) para desmontar até as próprias experiências ...»
(Transcrição da 2ª sessão de formação)

9. 3. 1. 3 A Relação da Escola com os Pais

Outra questão que se colocou foi a do caderno de escrita ir para casa, de os pais o verem e de os textos não estarem todos corrigidos – por oposição a uma prática mais corrente que é a de a professora corrigir todos os trabalhos e escritos que os alunos realizam, correspondendo a uma grande preocupação centrada apenas na correcção ortográfica e não no processo de escrita como um processo de expressão pessoal. GJ. sublinhou a este propósito a necessidade de manter um contacto regular com os pais para lhes ir explicando o que se vai trabalhando na escola com os seus filhos

«Tem que se dizer aos pais o que é que aquele caderno representa, o que é que eu faço com os miúdos, e depois tenho que lhes dar provas disso! Não posso dizer aos pais que faço aquelas coisas todas a partir do que está nos cadernos e depois quando eles vêm à sala não vêem, não tenho para lhes mostrar. Têm que ver os textos corrigidos, as listas de palavras, a correspondência, os textos dos cadernões dos meninos trabalhados, já sem erros, tem que se mostrar a gramática que passa por ali. Tem que se fazer esse trabalho de educação aos pais.» (Transcrição da 2ª sessão de formação)

9. 3. 1. 4 Um desejo: trabalhar em conjunto nas Escolas

Esta animada troca de experiências e diferença de perspectivas possibilitou que GJ. exprimisse que o funcionamento das escolas se deveria aproximar da situação que tínhamos vivido em conjunto, permitindo revelar também a concepção de Escola subjacente no pensamento de um professor «*oldtimer*» do Movimento

«É interessantíssimo isto! Não é? Era assim que a gente devia funcionar nas escolas uns com os outros! Um bocadinho por semana todos os professores deveriam juntar-se um bocadinho no final das aulas, uma hora por semana. Deveriam juntar-se e falarem do seu dia-a-dia, das coisas. E cada um dava a sua ideia. Não sendo isso possível no imediato, é uma aspiração que muitos de nós temos do que um dia se há-de fazer nas escolas. (Transcrição da 2ª sessão de formação)

O estabelecimento deste paralelismo, entre o que estávamos a viver em conjunto na sessão de formação e o que se poderá viver nas escolas, é revelador, por um lado, do inconformismo das pessoas ligadas ao M.E.M. sobre o funcionamento burocrático das Escolas, inconformismo que resulta das oportunidades que tiveram de viver o trabalho conjunto de outra forma, como expressão e construção de projectos colectivos (ver Ponto 5. 4); por outro lado, abre às formandas a possibilidade de pensarem que não há nenhuma fatalidade num funcionamento tão insatisfatório nas Escolas, que há outras formas de poderem trabalhar em conjunto, tal como estava a acontecer nesta sessão de formação.

9. 3. 2 *Participação vs Reificação: «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B.»*

Esclarecidas todas estas questões, colocadas ainda só na «Hora das Novidades», que por si só dariam já uma sessão de formação, seguiu-se o trabalho que estava previsto, o trabalho em grupo sobre o texto «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B.» (Niza, 1998). Pretendíamos agora associar a reificação à participação para que cada formanda por si, e em conjunto no grupo, fossem relacionando esta forma de reificação com as suas práticas de trabalho enquanto professoras para que o modelo pedagógico descrito do texto fosse ganhando um significado negociado neste grupo, mediante as questões que levantassem e fossem confrontando com as suas práticas.

A nossa proposta foi a da realização de um trabalho em grupo. Foi solicitado a cada grupo que se debruçasse sobre um de dois aspectos do texto referido. Assim, houve grupos que se debruçaram sobre a organização espacial e material da sala de aula e outros que se debruçaram sobre a organização do tempo semanal, sobre as actividades previstas ao longo da semana. Foi pedido a cada grupo que traduzisse a sua leitura da respectiva parte do texto num esquema, a apresentar num cartaz, em papel de cenário, para depois mostrar e comunicar ao grande grupo.

Esta actividade correu dentro do que era esperado, tendo no entanto surgido algumas dúvidas e novidades, mesmo para as pessoas que já conheciam o modelo pedagógico do M.E.M., que foram alvo de esclarecimentos por parte dos formadores e de algumas formandas.

Um grupo, que tinha a seu cargo a organização do espaço, propôs uma ligeira alteração ao que vinha no texto no que toca à oficina de Matemática e de Ciências e que corresponde à prática de alguns sócios do movimento

«[...]A única coisa que achamos [...] e que resolvemos fugir um bocadinho ao texto, foi quando se fala numa oficina de Ciências e Matemática e nós entendemos colocar duas oficinas, uma para as Ciências e outra para a Matemática. Pronto, foi só isto!» (Transcrição da 2ª sessão de formação)

9. 3. 2. 1 O Trabalho de Texto

Após a apresentação por um dos grupos que se debruçara sobre a organização semanal do tempo, levantou-se uma dúvida quanto a diferentes tipos de trabalho de texto a realizar e os momentos próprios para cada um deles: um, em grande grupo, para toda a turma, em momento específico, e o outro, o trabalho de texto que pode ser realizado a pares, no tempo dedicado ao Tempo (ou Trabalho, como é referido no texto) de Estudo Autónomo.

Uma formanda lança uma dúvida

«Em relação ao tempo de estudo autónomo, deu-me a sensação que não estava assim muito bem dentro daquilo que se faz normalmente dentro do tempo de estudo autónomo. No tempo de estudo autónomo é basicamente aquilo que nós conhecemos mais pelo P.I.T.. Pronto. O Trabalho de texto pode ser uma coisa feita aí, mas mais à frente, num 4º ano, por exemplo, um trabalho de texto individual, é a correcção que o próprio aluno faz do próprio texto que ele escreveu, normalmente não é uma actividade muito comum no P.I.T., que é um bocadinho o que é isto do tempo de estudo autónomo. Não sei...»

(...)

Voz 3 [continuando] - *«Ele diz “[não se percebe] possam estudar em textos informativos as matérias nucleares dos respectivos programas e possam exercitar-se no trabalho de reprodução ou revisão de textos escritos ...”»*

Marg - *«Sim, mas não é o trabalho de texto, é diferente!» [...]*

(...)

GJ - *«Vejam o calendário [a agenda semanal), não é? Vejam a agenda semanal em que é dado um tempo semanal [para o trabalho de texto] ...» (Transcrição da 2ª sessão de formação)*

Surge novamente como preocupação central, a necessidade de clarificar os diferentes tipos de momentos dedicados do «Trabalho de Texto», outra forma de fazer sobressair as questões relacionadas com a aprendizagem da escrita e da leitura.

9. 3. 2. 2 O T.E.A. e o P.I.T. – Uma evolução recente do Modelo

Surgiu a necessidade de um esclarecimento sobre o que distingue o Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.) e o Plano Individual de Trabalho (P.I.T) – uma novidade própria de quem já conhecia o modelo do M.E.M. e ainda não lera o texto em questão. Isto, porque anteriormente, o P.I.T. era a designação que se utilizava tanto para o tempo dedicado a actividades de treino e de estudo, consoante as necessidades de cada aluno, de forma autónoma e diferenciada, como o instrumento utilizado para registar as actividades planeadas, primeiro, e depois realizadas durante esse tempo.

Procurámos distinguir os tempos dedicados ao Trabalho de Estudo Autónomo (T.E.A.) do registo utilizado pelos alunos para ser o seu guião de trabalho individual ao longo de uma semana, o Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) – o instrumento de pilotagem de todo o seu trabalho escolar

P.F. - *«Portanto esse tempo do estudo autónomo é que é esse tempo dos ficheiros, treino ...*

Marg - *Exacto!*

P.F. - *Que é um trabalho que o professor tem que acompanhar, mas que também não seria correcto chamar a isto o tempo do plano individual de trabalho.»*
(Transcrição da 2ª sessão de formação)

Procurando esclarecer esta confusão, especificando o que é o P.I.T., a partir da minha própria experiência

GJ - *O P.I.T. é um registo. Há um local no PIT para os projectos ...*

P.F. [sobrepondo-se] - *O plano individual de trabalho engloba [não se percebe] ele pode estar a trabalhar num projecto e faz parte do seu plano individual ...*

Marg - *Em termos dos tempos é que servem para coisas diferentes quer para nós nos organizarmos melhor, quer também para os miúdos também perceberem melhor o que é que têm que fazer e o que é que podem fazer durante aqueles tempos. Depois há outra coisa, que é um registo do trabalho individual, do meu trabalho individual, ou seja, dos alunos. Eu como aluna tenho um registo, que é um*

instrumento de pilotagem (...) que é um instrumento de pilotagem daquilo que eu faço. E aquilo que eu faço, pode atravessar todos os momentos do trabalho»

P.F. - *«A questão esteve em que nós confundimos sempre o nome com o tempo ...»*

(...)

Marg - *«Eu acho que com este texto esta questão ficou clara nas cabeças. Uma coisa é ter um registo onde o miúdo regista tudo o que faz. Se faz uma comunicação, no entanto não é nem no tempo de estudo autónomo, nem no tempo do trabalho de projecto, há um tempo semanal para fazer a comunicação no grupo todo.»*

P.F. - *«O PIT, não é o tempo, o PIT é o mapa ...»*

(...)

P.F. - *«Eu dizia aos meus alunos vocês estão em PIT, está errado!»*

Marg - *«Assim está muito mais claro e é melhor.»*

[confusão e sobreposição de falas]

GJ - *«Eu por exemplo dizia aos meus alunos “agora estão em PIT” E agora vocês já arranjaram outra “Agora estão em TEA!”»*

[risos!]

(Transcrição da 2ª sessão de formação)

Fora assim partilhada uma história, muito recente no movimento, em que os próprios formadores exemplificaram, a partir da sua própria prática, qual a alteração introduzida. Esta não se resumiu apenas à clarificação da função de um instrumento de pilotagem em que ficava registado todo o trabalho realizado pelo aluno, mas também se referia à separação dos tempos de trabalho de projectos e de T.E.A..

Em vários momentos ao longo da sessão como formadores sentimos necessidade de sugerir que o texto é apenas indicativo e que pode haver adaptações às situações concretas, sobretudo no que diz respeito à organização espacial

Marg - *Vocês tinham falado que tinham resolvido separar a matemática das ciências. Há outra questão: que no texto aparece o canto dos ficheiros, mas não sei se vocês se lembram que no outro dia quando esteve cá a In., ela tem os*

ficheiros conforme as diferentes áreas, portanto não tem um bancada só de ficheiros, não é?

[...]

GJ - *«Pode ser de várias maneiras!»*

[...]

Marg - *«Eu estou a falar nisso porque as questões do espaço são muito ... há muitos condicionalismos que obrigam a fazer de maneiras variadas, conforme a situação ...»*

Voz - *«Pois tem que se adaptar ...»*

Marg [continuando] - *«A disposição da sala, a questão da pessoa partilhar a sua sala ou não com outra pessoa, o número de alunos que tem, depois como a pessoa consegue organizar melhor ... A In. aqui tem as coisas mais por grandes áreas curriculares. Ela por exemplo integra a biblioteca, como ela dizia no outro dia, no espaço da leitura e da escrita.»* (Transcrição da 2ª sessão de formação)

9. 3. 3 Concluindo a Sessão 2

Chegávamos assim ao final da sessão e acertávamos o que deveriam ler e trazer para a próxima sessão

Marg - *«Pronto, mas isto é uma questão a que nós vamos voltar (...) porque há aqui uma parte do texto que nós vamos pedir para lerem em casa. Podem ler isto e ler mais para a frente a partir da página 71 até à 96.»*

GJ - *«É para lerem da página 71 até à 96.»*

Marg - *«É para fazerem a planta da vossa sala»*

GJ - *«Não façam assim tão pequenina, façam em A4. Ou se quiserem em A3.»*

Voz - *«Com se fosse uma planta de arquitectura?»*

GJ - *«(...) façam a planta da vossa sala com o que têm dentro da sala. E depois tragam-na (...).»* (Transcrição da 2ª sessão de formação)

Lembrando a próxima sessão e o que estava ali exposto, no quadro, perante todos, o «Diário de Formação», com uma função específica no trabalho de formação – recordar necessidades e compromissos expressos anteriormente, questões que precisavam de voltar a ser debatidas

Marg - *«A próxima é dia 27 de Fevereiro, ainda não é o Sábado Pedagógico!*

[...]

Marg - *«Eu fiquei preocupada com as questões do último dia, a questão da integração, da inclusão - existe uma preocupação muito grande com isso - e com a questão da relação com os pais. E escrevi isto aqui [no Diário de Formação] para me comprometer, com o GJ também, a arranjarmos textos sobre estas duas questões para quem quiser depois aprofundar estas questões. (Transcrição da 2ª sessão de formação)*

Efectuámos ainda a avaliação a partir do plano inicialmente delineado

GJ - *Agora ajudem lá a fazer isto, a avaliação: Hora das novidades*

Tratamento do texto em esquema

Vozes - *Fizemos!*

GJ - *Trabalho de grupos e discussão entre todos!?*

Vozes - *Sim! Fizemos sim senhora!*

I. - *Eh! Meninos bem comportados!*

H. O. - *E até o ponto de interrogação do trabalho de casa já podes tirar!*

Vozes - *Então até 27! Bom Carnaval!*

9. 3. 4 *Reflectindo sobre esta Sessão*

Não deixa de ser interessante associar as grandes finalidades do 1º C.E.B. às preocupações que foram trazidas para esta sessão de formação na «Hora das Novidades»: a aprendizagem da escrita e da leitura e a relação da Escola com os Pais e as Famílias. São questões que preocupam os professores deste nível de ensino de um

modo geral, e em relação às quais o Movimento tem uma posição diferente do que é habitual entre os professores do 1º C.E.B..

Estes aspectos, bem como a questão que foi necessário esclarecer melhor a partir do texto trabalhado, a distinção entre P.I.T. e T.E.A., permitiram que expressámos as posições do Movimento, relatando as nossas experiências como professores mais experientes, como «*oldtimers*» no M.E.M., como se a partir das nossas experiências concretas esta evolução recente do modelo pudesse ganhar um significado acrescido para as formandas, as «*newcomers*».

O facto de recorrermos às nossas próprias experiências mostra como as nossas identidades se constituíram ao participarmos numa comunidade com uma determinada prática, com um «*reportório partilhado*». Das descrições aqui efectuadas nota-se com a prática foi evoluindo ao longo do tempo a partir da reflexão sobre ela. Estão neste caso as diferentes posições assumidas no tempo relativamente à «*eleição*» de textos para serem trabalhados e à mais recente distinção entre P.I.T. e o T.E.A..

A prática deste grupo em formação é uma prática discursiva sobre vivências e preocupações que as formandas trazem da sua prática profissional enquanto professoras. Tem pois uma natureza eminentemente retrospectiva, não deixando, no entanto, de se projectar no futuro, uma vez que a formação visa a introdução de mudanças nas suas práticas escolares.

Nesta sessão de formação, nos vários episódios que vivemos em conjunto, GJ teve claramente um papel de «*oldtimer*» que viveu momentos importantes da vida do Movimento. No que a mim se refere, possuindo já uma trajectória relacionada com o M.E.M. há alguns anos, a minha mais recente «*trajectória interior*» levou-me a assumir um papel que tentou introduzir alguma clarificação no episódio da discussão das eleições na escola, e um papel de «*oldtimer*», partilhando a minha experiência, nos episódios subsequentes.

9. 4 Sessão 3: O Tempo de Estudo Autónomo e o Plano Individual de Trabalho

9. 4. 1 A preparação

Habitualmente entre cada sessão eu juntava-me com o GJ para prepararmos a sessão seguinte. Mais uma vez desloquei-me à sede do M.E.M. para preparar a Sessão 3 da Oficina de formação. Na sede do Movimento muitas vezes encontrávamo-nos com outros sócios e amigos com quem íamos falando informalmente. Essas conversas tiveram para mim, como «*newcomer*» e como elemento do M.E.M. a participar cada vez mais plenamente nesta comunidade de prática, uma grande importância na compreensão do Movimento e das pessoas que a ele estão mais ligadas.

9. 4. 1. 1 As conversas informais entre sessões

Deste modo escrevia no meu Diário

«(...) tem sido muito importante esta história da preparação da formação com o GJ para eu perceber melhor as histórias que as pessoas foram construindo em conjunto e do tipo de relações que (...) têm entre si.» (Diário, 99/2/23)

Neste dia, para além de eu e o GJ de termos a necessidade de acertar a metodologia de trabalho a utilizar na Sessão 3 da Oficina, o mais significativo, na minha perspectiva, foram mesmo as conversas informais que tivemos. Para além de uma conversa que eu tive com uma colega mais velha, a J., houve mesmo um momento em que um pequeno grupo se juntou para conversarmos sobre o que se passara na segunda sessão de formação

A J. é uma «*oldtimer*», que trabalhou também em A-da-Beja, que se desloca com frequência à sede do Movimento para apoiar o trabalho associativo e queria saber como tinha corrido a formação

«A J. assim que chegou perguntou-me logo como é que tinha corrido a formação e eu disse que tinha corrido bem. Que se tinha levantado a questão do trabalho de texto – da escolha feita pela professora, da eleição e que tinha havido uma certa discussão sobre qual a melhor modalidade.» (Diário, 99/2/23)

Ela lembrar-me-ia o processo que levou ao abandono da eleição dos textos para serem trabalhados, situando esta prática do M.E.M., de tempos já distantes, em termos sociais e políticos (nos anos imediatamente anteriores ao 25 de Abril de 1974 e posteriores) num contexto mais alargado:

«Ela lembrou-me que nos primeiros tempos do Movimento a eleição era uma forma de escolha muito utilizada porque as pessoas estavam ansiosas por experimentar esse tipo de vivência democrática, e como não tinham outras oportunidades, essa era uma delas. Mas, actualmente, essa prática foi posta de lado porque se foi reflectindo nas desvantagens que ela acarretava.» (Diário, 99/2/23)

Ficava assim mais claro a relação de uma prática antiga no Movimento e que viria a ser abandonada e a sua relação com o contexto sócio-político do país, o que nos mostra como o que as pessoas fazem e defendem, não é independente do contexto mais alargado em que vivem. Neste caso concreto esta breve recordação ajudou-me a perceber o significado dessa prática na sua relação com a história contemporânea do nosso país e também como o seu abandono está relacionado com o valor da aprendizagem da escrita e da leitura ser um direito de todos, como GJ referiu (ver Ponto 9.3.1.1).

No decorrer da conversa consegui lembrar-me de como fazia com os meus alunos, de como eles preferiam sempre que se tirasse à sorte, em vez de procedermos a eleições

«Foi muito boa esta conversa porque também eu depois me lembrei que com os meus alunos, quando era necessário escolher alguém para ir representar a turma [na Comissão para o Jornal da Escola, na Comissão para definir as Regras do Recreio, ...], eles preferiam sempre que se tirasse à sorte e que depois nas vezes seguintes já eles diziam que se devia tirar à sorte, mas entre aqueles que ainda não tinham ido. Fiquei toda contente de me lembrar deste tipo de pormenores nesta conversa que ainda não me tinham ocorrido.» (Diário, 99/2/23)

Era uma forma de garantirem de que todos poderiam ter acesso a todas as funções, mesmo as de representação. Este facto é extremamente relevante uma vez que acreditamos, no M.E.M., que é necessário passar por todas as situações para as vivenciar e compreender o que elas exigem, tornando-se assim desafiadoras do desenvolvimento das respectivas capacidades, logo das aprendizagens que estão em causa.

A J. ainda acrescentou que

«[...] *para se chegar aqui era necessário haver um longo percurso, um longo trabalho dos alunos com a/o professor, que não nos podíamos esquecer do trabalho do professor, do papel do professor.*» (Diário, 99/2/23)

Foi para mim uma conversa que me deu muita confiança em mim própria e no papel que eu poderia desempenhar como formadora. Pondo-me a pensar na importância dos reforços positivos que cada um de nós deve dar aos outros, quer em situação de formação, quer na situação de sala de aula. Foi uma forma de realizar uma aprendizagem sobre o que me tinha acontecido e tentar transpor para outras situações. Mas é uma forma completamente diversa de encarar a aprendizagem e os incentivos que podemos e devemos dar uns aos outros, daquela em que crescemos e que habitualmente encontramos à nossa volta: é muito mais fácil apontar os aspectos negativos e as falhas do que valorizar os aspectos positivos.

A P.F. , uma das formandas da Oficina, que estava destacada no M.E.M. dar-me-ia nesse dia também um «feed-back» sobre como tinha decorrido a sessão

«[...] *acha que nós devíamos esclarecer algumas confusões e fazer uma sistematização. É muito importante termos este feed-back dela. Mas eu disse-lhe que tinha havido muito pouco tempo. Que já tínhamos começado um pouco tarde, mas que também temos que dar algum tempo às pessoas para irem amadurecendo tantas ideias novas e para irem experimentando algumas coisas. É preciso dar tempo ao tempo sem perdermos de vista aquilo que é essencial.*» Diário, (99/02/23)

Lendo a transcrição da sessão, não me parece nada que tenha havido falta de sistematizações, antes pelo contrário, isto tanto no que diz respeito à «Hora das Novidades», pelo que acima descrevi, como nos momentos de apresentação dos trabalhos realizados em grupo pelas formandas. No entanto, quando partilhei este comentário com o GJ ele reagiu

«[...] estive a conversar com o GJ sobre aquilo que a P.F. tinha dito. A questão como ele próprio diz é o tipo de formação que temos pela frente – temos um programa para cumprir e não temos tempo para falar mais informalmente com as pessoas. Não é este tipo de formação que ele costuma fazer. Costuma deixar as pessoas falar e vai conversando com elas sobre o que estão a fazer. Isto é pelo menos aquilo que ele diz.» (Diário, 99/2/23)

Não sei se esta Oficina é mais estruturada do que as outras acções de formação que se faziam no Movimento, pelo menos a mim parece-me é que o modelo do M.E.M. está agora mais explícito, mais consolidado e mesmo fundamentado, através do texto de Niza (1998).

Por outro lado parece-me que na «Hora das Novidades» as formandas puderam expressar bastante as suas questões e relatar as suas práticas de modo a confrontá-las com outras, pelo que lhes demos oportunidade de se exprimirem e de levantar questões. Nós, formadores desempenhámos um papel de sistematização e de clarificação sempre que ele foi necessário, tendo partilhado as nossas próprias experiências, bem como as histórias que fazem parte do reportório do M.E.M..

Penso que não estivemos sozinhos no nosso papel de sócios mais experientes («oldtimers»), a P.F. também desempenhou connosco esse papel, o que me parece ter sido muito positivo. Houve pois uma certa mistura de papéis que, se por um lado pode ser considerada confusa, por outro lado, foi certamente mais enriquecedor para todo o grupo. Como dizemos e fazemos com os nossos alunos mais novos: todos somos recursos uns para os outros e para o grupo como um todo.

Estes comentários tiveram a grande vantagem de me pôr a reflectir sobre o que de facto tinha acontecido na sessão de formação e a ficar mais certa de como de facto tinha corrido bem esta sessão.

Eu estava muito tranquila e segura do que era importante privilegiar, criar um clima de à vontade, onde as formandas fossem capazes de partilhar o que iam fazendo com os seus alunos, nas suas salas de aula, as suas preocupações e dificuldades. Parecia-me que era uma tentativa de conciliação entre uma formação mais estruturada, aquela que estávamos a levar a cabo, e aquelas a que o GJ se referia (duas situações históricas que fazem parte das histórias de aprendizagem da própria associação)

«Eu não estou muito inquieta porque acho que é necessário ir falando com as pessoas e ir dando tempo ao tempo. É também necessário ir fazendo alguns pontos da situação, sistematizações, mas temos que deixar que as pessoas vão falando das suas práticas e das suas inquietações, e que vão trocando experiências entre si.»
(Diário, 99/02/23)

Estava em questão a necessidade de construção de significados por parte dos participantes relativamente às diversas componentes que integram o modelo pedagógico do M.E.M., pelo que era necessário facultar a participação das formandas, dando-lhes espaço para exprimirem as suas inquietações e dificuldades, face a aspectos do modelo do Movimento explícitos, ou seja, reificados.

Se no movimento achamos que é tão importante a troca e a partilha entre pares e, se damos importância à expressão livre das pessoas (das crianças como dos adultos), então, não vale a pena estarmos com uma grande pressa e querermos que as pessoas façam logo tudo bem à primeira, têm que se lhes dar um tempo e espaço de reflexão e de expressão. Depois a realidade da sessão de formação não é a realidade da sala de aula, nem das escolas. Essa realidade torna-se presente por aquilo que cada uma das formandas vai contando, vai relatando, o que torna todas as sugestões e reflexões de quem está de fora ainda mais distantes das interações que se estabelecem efectivamente em cada uma das salas de aula.

9. 4. 1. 2 Preparando e reflectindo sobre a Sessão 3

Esta sessão, conforme já tínhamos acordado anteriormente, seria dedicada ao Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.) e ao Plano Individual de Trabalho (P.I.T.), tendo

como objectivo levar as formandas a potenciar os recursos já existentes nas suas salas. Seria pois a partir do levantamento e da explicitação dos recursos de trabalho disponíveis na sala de aula de cada uma das formandas que cada uma delas poderia propor e organizar actividades adequadas a esse tempo, o T.E.A., construindo posteriormente o respectivo P.I.T.. Tínhamos pois solicitado às formandas que trouxessem para a sessão uma planta das suas salas de aula.

«Quando estive a preparar a sessão com o GJ, fiz uma proposta um pouco menos estruturada – pegar nas plantas das salas de aula que as pessoas trouxessem e confrontá-las com os P.I.T. para ver em que ponto é que as pessoas estão para poderem implementar o tempo de estudo autónomo. Também é suposto que as pessoas tenham lido o texto e que nós vamos fazendo uma certa sistematização. Eu fiquei de fazer dois acetatos, um sobre o P.I.T. e outro sobre a agenda semanal. Não sei se não será bom também fazer um ponto da situação sobre o que é o tempo de estudo autónomo e também levar um ou dois dos meus planos semanais – para as pessoas verem o que se pretende em termos de avanços e de sistematização com esta nova proposta. Talvez não fosse mal pensado. Vou preparar muito bem esta sessão. (Diário, 99/02/23)

Apesar de me parecer que estávamos no bom caminho relativamente à Oficina, todas as interrogações levantadas pela P.F. transformaram-se num desafio, pelo que aumentaram as minhas preocupações de preparação desta sessão. Na hora das novidades, tal como acontece por vezes na escola, também nós tínhamos algumas questões a partilhar e a chamar a atenção, mesmo em relação à organização da oficina e à nossa disponibilidade, como formadores, para nos deslocarmos às salas de aula de quem quisesse de modo a podermos fazer um apoio mais contextualizado

«Coisas minhas para a hora das novidades: Depois também há as coisas sobre os direitos humanos e a questão da inclusão, a nossa disponibilidade para estar com as pessoas entre sessões, questão que agora tem mais pertinência uma vez que se seguem dois Sábados Pedagógicos – depois também há o apelo dos atrasos – rouba muito tempo à sessão – e ainda a necessidade de as pessoas trazerem os seus materiais – não as coisas feitas pelos professores, mas mesmo aquelas que são feitas pelos alunos. E ainda dizer que quem está a pensar concorrer para o ano para o

primeiro ciclo que pode pensar em concorrer ou para a Escola nº 49, a da In., ou para a escola da Outorela, a do P.P. – para se formarem núcleos nas escolas com pessoas do Movimento. (Diário, 99/02/23)

Estas eram propostas para o futuro através das quais procurávamos potenciar este trabalho de formação, dando-lhe continuidade e procurando favorecer as fontes de coerência da prática, o «*engajamento recíproco*», o «*empreendimento ou actividade comum*» e o «*reportório partilhado*», considerando aqui a prática no seu sentido mais amplo, isto é, a prática que, nas suas diversas dimensões, é associada ao M.E.M..

9. 4. 2 A planificação da sessão e a «*Hora das Novidades*»

Iniciámos a sessão explicando o que tínhamos pensado como plano para aquela sessão – a explicitação da nossa planificação para a sessão – uma forma de partilharmos o nosso poder como formadores, procurando promover o seu «*engajamento recíproco*» e o seu envolvimento no «*empreendimento ou actividade comum*» durante aquela sessão de formação, constituindo deste modo um «*reportório partilhado*».

Aproveitámos logo para apresentar a nossa proposta de trabalho para esta sessão

«GJ - É um exercício para vocês, ficam com consciência disso, e depois nós podemos analisar isso e comparar. Agora é assim ... Está aqui um papel branco ... Talvez a gente possa fazer assim hoje: como a gente vai discutir esta parte aqui da organização do trabalho, e concretamente o Plano Individual de Trabalho com todas as suas componentes, Trabalho de projecto, comunicações e o trabalho autónomo, não é, o trabalho de estudo autónomo?»

Marg - É!

GJ - O que eu vos propunha era assim, dava-vos meia folhinha e vocês pensando na vossa sala e com os recursos que já têm, e tendo presente isto ...[mostrando o texto que vínhamos trabalhando «A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º C.E.B. de Sérgio Niza, 1998]»

Marg - Têm o texto? Vocês já têm o texto ...

GJ - Há aqui textos? Se faltarem textos a gente pode arranjar aqui um ou outro! Podiam colocar no papel aquilo que acham que poderiam ... as actividades que acham que os alunos já poderiam desenvolver na vossa sala neste tempo, em tempo de estudo autónomo. Neste momento ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Faltava, no entanto, a «Hora das novidades» e por isso foi necessário lembrar esse importante momento

«Marg - E não fazemos a hora das novidades?»

GJ - Fazemos a hora da novidades, também! Eu vou só pôr aqui isto para não se esquecerem ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Surgiram logo as inscrições de quem tinha relatos para partilhar no grupo sobre como tinha implementado o Diário de Turma no 1º ano de escolaridade e de como foi necessária a persistência para, ao fim de três semanas, os alunos se terem apropriado desse instrumento que é um regulador da vida do grupo-turma; houve também quem contasse que tinha feito uma tentativa semelhante e como essa tentativa tinha sido frustrante; outra formanda partilhou também com todo o grupo a sua preocupação quanto à forma como os alunos vão falando e conversando enquanto trabalham – parecia ser a sempre tão temida questão da indisciplina, sobretudo para quem se encontra nos primeiros anos de serviço.

9. 4. 2. 1 Introduzir o «Diário de Turma»: a persistência e o papel da professora

A primeira formanda a inscrever-se para falar relatou o seguinte

«Iv. - Ela [a In., que no primeiro dia de formação nos tinha apresentado o cenário pedagógico na sua sala de aula] disse que era bom ter uma folha onde eles se inscreviam, porque eles o nome já sabem escrever, e depois eu, pouco a pouco, à medida que fosse tendo tempo, chamava-os e perguntava o que é que eles queriam escrever e escrevia eu em vez deles. O primeiro Diário que eu fiz, não teve assim uma aceitação muito grande, eu também não escolhi a melhor semana, porque

escolhi a semana em que estávamos nos preparativos do Carnaval, e eles não queriam saber do jornal para nada, queriam saber era das máscaras, mas eu insisti e prolonguei aquele jornal por três semanas e agora este jornal esta semana já funcionou, eles têm vontade de escrever, já utilizam, já sabem o que é que têm que fazer para poderem escrever no jornal, gostam de participar as coisas que lhes acontece. Por exemplo uma coisa que esta semana eles gostaram muito, quase todos de escrever, foi que a aula de ginástica foi muito entusiasmante para todos eles. E pronto é uma coisa que funcionou e eu não sabia como é que havia de introduzir e introduzi e agora arrancou e eles não querem parar. Há um entusiasmo incrível! » (Transcrição da 3ª sessão de formação)

No entanto, uma outra formanda, So., relatou-nos as suas dificuldades

«So. - Quer dizer, na minha sala não, porque eles escrevem o que já sabem, comecei o primeiro [Diário de Turma] assim com 4 [colunas], mas agora o segundo fizemos só com o «Gostei» e o «Não gostei», porque era só onde eles escreviam, não escreviam em mais lado nenhum e então como está gostei e não gostei, eles copiam o gostei lá da maneira como sabem, e depois só o que eles não sabem, e aproveito para quando eles, por exemplo, dizem o que querem escrever e eu vejo que são letras que eles já conhecem eu digo agora escreves a letra tal. Mas não tem tido grande aceitação, eles não ... E temos lido no final da semana, mas não tem ... eles não sentem falta nem prazer ... em fazer.» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Esta formanda foi interpelada pelo formador, GJ, que lhe perguntou se ela, como professora sentia prazer no que estava a propor aos alunos. Também, Iv., a formanda que tinha falado anteriormente, a questionou sobre a sua própria participação no Diário de Turma, ao que ela respondeu

«So. - Eu já! Fui a primeira, logo. “Gostei que os meninos tivessem ajudado a professora a apanhar o lixo na Escola!” [leitura muito pausada, quase soletrada - parece não mostrar muita convicção naquilo que propôs aos alunos!]

Iv. - Eu também escrevi no jornal e enquanto eu não escrevi ninguém escreveu.

So. - Eu fui a primeira para dar o exemplo! [fala como se fosse uma menina pequenina - muito solícita!]» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Foi uma partilha de experiências cruzada em que So. parecia um pouco desanimada por a sua experiência não ter ido ao encontro das suas expectativas, o que se torna evidente através da entoação que dá à sua voz e à falta de convicção com que parecia falar.

Eu, como formadora, como «*oldtimer*», senti necessidade de fazer uma intervenção sobre as diferenças entre os vários grupos turmas e sobre a importância do papel do professor

«Marg - Eu acho que, isto é a minha experiência, os grupos não são todos iguais, não é? E como não são todos iguais às vezes há coisas que levam mais tempo e se calhar ... dependendo do grupo ... mas a nossa atitude face às coisas, quer dizer, e a nossa convicção face a elas, é muito importante para os miúdos e eu acho que aqui a questão da persistência pode ser importante, porque leva tempo os miúdos a apropriarem-se das coisas no sentido de perceberem para que é que aquilo serve e como é que aquilo pode ajudar o grupo. Leva algum tempo ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Não basta colocar na parede uma folha de papel dividida em quatro colunas: «*Gostei*», «*Não gostei*», «*Fizemos*» e «*Queremos fazer*»; é necessário mostrar para que serve e como pode ser utilizada, isto é, a professora tem um papel importante a desempenhar para ajudar a construir o significado social de um importante instrumento para a vida do grupo. Penso que por vezes se corre o risco de algumas professoras, neste caso, formandas, pensarem que o modelo do movimento pode funcionar como uma «*receita mágica*» para resolver problemas de indisciplina e de desinteresse dos alunos pela escola e pela aprendizagem – as técnicas e os instrumentos por si só não funcionam e não resolvem nenhum problema, antes podem trazer muitos problemas e dificultar o trabalho do professor. A atitude do professor, a forma como integra no trabalho do grupo os vários instrumentos, ajuda a perceber como podem ser preciosos auxiliares para o trabalho de aprendizagem que se realiza naquele grupo de trabalho, a turma – os

instrumentos em si mesmo pouco ajudam, é preciso saber porque se utilizam e que eles ganhem um sentido para o grupo.

Sublinhei também outro tipo de vantagens associadas à utilização de tal instrumento regulador da vida do grupo: a utilização funcional da escrita como um instrumento de apoio associado à vida do grupo e a percepção da existência de diferentes pontos de vista relativamente a um mesmo acontecimento

«Marg - [...] Os meninos tiveram uma oportunidade ... Além do mais, é também uma ótima oportunidade de escrita. Portanto além de ajudar em muitos aspectos sociais, da vida do grupo, do resolver conflitos, e de estar ali, para os miúdos, não é? No fundo, quase que como uma memória de coisas que se vão registando e depois há um tempo na semana, no final da semana, para serem faladas. E muitas coisas, os conflitos para serem esclarecidos, para se ouvirem as várias opiniões e os vários pontos de vista - isso também é, em termos sociais, muito, muito educativo eles perceberem que numa situação, que na mesma situação e no mesmo acontecimento, no mesmo facto, há efectivamente ...

So. - Duas perspectivas ...

Marg - ... duas ou mais, não é? isso é muito, muito educativo - além disso há também essa função social da escrita - a escrita serve também para alguma coisa. Eu acho que isso é muito importante!» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Lembrei-me ainda de sugerir que os alunos que já dominavam a escrita poderiam ser recursos para outros que ainda não o fazem. Efectivamente So. já tinha recorrido a essa estratégia.

Com estas interacções estávamos assim a constituir um «*reportório partilhado*» sobre a introdução de instrumentos reguladores do trabalho de aprendizagem do grupo – turma, a importância do papel da professora e o «*significado*» que tais instrumentos podem assumir na vida do grupo. Partilhando as minhas reflexões e a minha experiência, assumi claramente o papel da professora mais experiente - «*oldtimer*».

9. 4. 2. 2 Ambiente de Trabalho: ruídos de fundo e diferentes limites individuais

Ainda na «Hora das Novidades» uma outra formanda, Ru., colocou a questão do quanto os seus alunos falam mesmo quando estão a trabalhar

«Eu continuo na minha preocupação: o que eu faço às minhas crianças que estão sempre, sempre, sempre a falar, a trabalhar e estão sempre a falar. Eu já não sei o que é que hei-de fazer.

[Risos vários, não se percebe o que estão a dizer!] (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Evidentemente que numa primeira abordagem, quando se pede aos alunos para darem sugestões sobre a forma de resolver um problema, eles começam por reproduzir as soluções que já conhecem, reproduzem os modelos conhecidos

Ru. - É verdade, é que é exageradamente. Eles sabem que falam muito e numa altura uma aluna mesmo virou-se para mim e disse: “Ó Professora porque é que não fazes como a minha professora da pré-primária? Punha-se fita-cola na boca!” “Achas que é a solução? Vamos lá pensar que solução é que nós vamos arranjar para os meninos falarem menos!” Porque ontem começámos a discutir também o Diário de Turma. E eles, no meio do “gostei” e do “não gostei”, o presidente e - portanto são duas crianças que ... são extremamente completas... falam muito ... falam muito, mas falam menos [rindo-se] - e eles diziam: “Mas eu quero falar! Deixem-nos ler!...” E eles esquecem ... Eu também me senti um bocadinho ... pronto fiquei comovida de ver estas crianças, todas a falar, muito activas durante o trabalho “Mas vocês no meio do trabalho não podem estar a falar. Deviam estar concentradas, só a falar baixinho para o vosso colega do lado. Já fizeram? Quem não tem trabalho? Quem não tem trabalho então aí pode falar.”»
(Transcrição da 3ª sessão de formação)

Nestas situações, penso que é necessário as professoras confrontarem-se com as suas próprias representações, sobre a escola que viveram, sobre as razões que as levam a fazer determinadas afirmações relativamente aos comportamentos dos seus alunos e

ainda sobre o seu próprio comportamento em situações similares, como era esta, a situação de formação. Muitas vezes falamos dos outros, dos nossos alunos, dos nossos colegas, correndo o risco de fazermos afirmações pouco reflectidas, direi mesmo com um carácter um pouco moralista

«Marg – Eu acho que aí temos que pensar um bocado como é que nós ... Eu estava a ouvir a Ru. e estava ao mesmo tempo a ouvir aqui um burburinho na sala, e como é que nós como pessoas - eu não estou a dizer isto com sentido de crítica ...

GJ – Podes fazer uma crítica!

Marg – Não como é que nós adultos fazemos quando estamos em situação de aprendizagem? É verdade - como é que nós fazemos? É normal estarmos calados? Ou também ...

Voz - É para interrogar!

Marg - Ou é para interrogar, ou é para trocarmos impressões com o colega do lado.

Voz - É a mesma coisa!

Marg - Isto é uma reflexão que eu também já aprendi a fazer. Porque a gente não se pode esquecer que tem um modelo de escola que muitas vezes não verbaliza, mas que está sempre lá, como pano de fundo, que foi a escola que nós vivemos, que é o estarmos todos caladinhos, sentadinhos. Eu agora estava a ouvir-vos e estava a pensar nesta reflexão que eu aprendi a fazer com os grupos de alunos que eu tenho tido. Porque a nós, no nosso modelo de escola, embora a gente não consciencialize, incomoda-nos essa coisa que nos disseram que para trabalhar temos que estar todos calados. Isto é uma questão. Depois há a questão do grupo. Efectivamente há pessoas que precisam de mais barulho para trabalhar, há até as pessoas que vão para os cafés e que vão para a rua para estudar, para trabalhar; há outras que não conseguem, precisam de um ambiente mais calmo e mais sossegado e isso nos grupos varia muito. Eu estava a ouvir-vos e estava a pensar exactamente nas queixas que eu fazia com o meu grupo e a certa altura a maneira como conseguimos ir conversando sobre isto[com os alunos], porque isso não se muda de um dia para o outro, não é? E se nós queremos dar oportunidade de os miúdos estarem à vontade na sala, para perceberem qual é o sentido do trabalho, para que é que serve aquilo que vão fazendo, as propostas que têm que fazer e que eles

possam escolher e perceber o que é que podem escolher e vão integrando essa maneira de trabalhar, as coisas não podem ser assim de um dia para o outro, portanto é preciso nós percebermos também que há um caminho a fazer. E nesse caminho a fazer, para mim, foi muito importante nós irmos conversando sobre qual é o nosso limite de barulho na sala. Porque eu posso ter um limite de barulho, mas aquele que está sentado ali ao lado, pode ter outro muito diferente do meu. E nós, de facto se estamos a trabalhar em conjunto temos que nos respeitar uns aos outros. Temos que respeitar os limites uns dos outros e ter essa preocupação dos outros e do grupo, saber que estamos ali para trabalhar, e por isso temos que nos ajudar a criar um ambiente de trabalho. Um ambiente de trabalho não quer dizer que seja tudo caladinho, sentadinho no lugar, e etc. Isto é uma coisa difícil de lidarmos com [ela], pelo menos foi a reflexão que eu fiz.» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Partilhava assim o meu próprio percurso quanto a esta questão do burburinho provocado pelos alunos na sala de aula e a reflexão que fui fazendo, chamando a atenção para a necessidade de dar tempo aos alunos, ao grupo, para ir crescendo (e pelos vistos a nós próprias também!), às diferentes necessidades que temos quanto ao barulho de fundo que suportamos quando trabalhamos, tudo isto relacionado com a forma de trabalhar que preconizamos em que, como dizia o GJ, «[...] a boca também é importante para discutirmos as coisas!». Sobretudo se se privilegiam as interacções como um contributo relevante para promover a aprendizagem, tal como acontece com o trabalho de grupo. Dimensões da aprendizagem que comecei por valorizar e aprofundar no seio do Movimento.

A P., uma outra formanda reflectiu, em voz alta, também sobre a forma como a nossa própria disposição e o nosso estado de espírito vai variando ao longo do dia e vai condicionando a nossa tolerância no que diz respeito ao barulho de fundo

«P. - [...] Há dias em que eu estou mais tolerante, e eles estão ... estão a trabalhar, mas estão sempre a conversar e eu tolero - desde que não seja um barulho muito grande se for só um ... Há outros dias em que eu própria dou por mim própria a dizer: “Não têm todos trabalho? Porque é que estão todos a conversar?” Dou por mim com este comentário e depois dou comigo a pensar: “Eh pá, no outro dia também estavam assim e eu ...” Há uns dias em que uma pessoa também tolera

mais do que outros. Depende do nosso cansaço, depende da hora do dia.»
(Transcrição da 3ª sessão de formação)

Senti depois necessidade de partilhar um conflito, que penso ser vivido por todas, entre a nossa condição humana e o que nos ensinaram que era ser professor ou professora, ser o super-homem ou a super-mulher

«Marg - Claro! Mas isso é ... somos pessoas. (...) Também aí outra vez entra em contradição com as nossas vivências de escola anterior - que o professor é a super-mulher, ou o super-homem, que sabe tudo, que nunca falha, que tem comportamentos exemplares e não sei mais o quê. Não é verdade. E isso também é importante para os miúdos perceberem. E eu também estou sempre a dizer que faz parte da formação humana nós termos consciência de que há situações em que nós falhamos, e que temos limites. E nós temos os nossos limites, todos temos os nossos limites, uns de uma maneira e outros de outra. E o que é grave, do meu ponto de vista, e não só do meu, sobre isto já temos conversado muitas vezes, é não sabermos reconhecer essas falhas e esses limites. E lembro-me de uma conversa que eu uma vez tive com a C. F., às vezes já temos falado sobre ela, algumas pessoas se calhar conhecem-na muito melhor do que eu. Exactamente sobre esta questão - e eu acho que aprendi muito com ela - e ela dizia assim: “Olha! Eu às vezes acho que sou horrível! Sou muito impulsiva, sou muito intempestiva, muito não sei o quê. Mas não sei, parece que é uma coisa que é superior a mim. Mas pronto eu sou assim! E temos que lidar todos com isto! Eu própria tenho que lidar com isto! E depois no dia seguinte, eu chego à aula, e para mim o mais importante é ser capaz de conversar com os miúdos sobre esses momentos e tentar perceber porque é que eu fui assim e explicar-lhes isso a eles. O que é que me causou o incómodo e o que é que me levou a pronto, até pedir-lhes desculpa, porque às vezes até são coisas desajustadas e eu acho que isso de facto é muito importante nós termos esta capacidade ...”» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Partilhava a forma como ia lidando com os meus próprios conflitos, entre o modelo da super-professora, que me tinha sido transmitido, e a humanidade inerente a qualquer ser, uma aprendizagem que realizara quando comentava com uma colega

«veterana» do M.E.M. situações semelhantes àquelas que constituíam as preocupações expressas por estas formandas.

9. 4. 2. 3 A «Voz de um “Oldtimer”»

Ainda antes de concluirmos a «Hora das Novidades», GJ. reforçou alguns dos aspectos que eu já tinha mencionado, sublinhando e acrescentando outros, nomeadamente a importância do Diário de Turma e do progressivo estabelecimento de regras, conforme as necessidades que vão surgindo, acabaria também por partilhar a sua própria experiência como professor na sala de aula

«GJ - É preciso percebermos e termos consciência que é mesmo assim! Que umas vezes é assim, que outras vezes é assado ... Se a gente não consegue ver isto é porque está doente ... Eu conheço colegas que ficam mesmo doentes, porquê? Porque não conseguiram gerir isto! E eu conheço muita gente, que tal como vocês, dizem essas coisas dos miúdos, mas tal como nós, todos os dias temos disposições diferentes, uns dias melhor outros piores. E nós temos é que apostar que se vai mudando, na perspectiva da responsabilização e da autonomia, não é? Só dizer mais uma coisa: só falar por falar - isso acontece! Muitas vezes há pessoas que falam por falar e há outros que falam, não é? Podem é falar de muitas coisas que se estão a fazer no trabalho. Se os miúdos estão a trabalhar e a produzir coisas e isso é visível nos produtos deles, deixá-los falar ... O que a gente tem que apostar é no Diário, e estas coisas não estão desligadas, de vez em quando parar a sala, parar o momento de trabalho e fazê-los reparar no que se está a passar e falar um bocadinho sobre o que se está a passar - reparar se está muito barulho ... Pronto mas isto já faz parte, mas tem que se dar valor aquilo que os miúdos já fazem ... mas tem que se ir regulando isto permanentemente [no Conselho]. E às 6^{as} feiras quando se fala do Diário isto também é muito importante e depois ir estipulando algumas regras, em ponto grande assim na sala, qualquer coisa deste tipo: “Quando se está a trabalhar em grupo, evitar fazer muito barulho!”, por exemplo, “para não nos incomodarmos uns aos outros!” Eu também tive os vossos problemas, também, eles são iguais para todos, eu também já tenho vinte e tal anos

disto e às vezes tinha dias que ia ficar completamente doido: na minha sala havia um biombo, de maneira que eu ia para trás do biombo e contava até dez ...

[risos generalizados ...]

*GJ - Era só um bocadinho e depois voltava outra vez e ficava melhor ...»
(Transcrição da 3ª sessão de formação)*

Tínhamos chegado ao fim da «Hora das Novidades» e era preciso que ele não se prolongasse muito mais pois havia outro trabalho a realizar. No entanto, também era necessário explicitar a importância deste tempo, mas havia, simultaneamente, a necessidade de o regular. Foi o que o GJ fez

«GJ - Então vamos acabar este tempo! Estão a ver? É importante discutir-se sobre o que se pode falar neste momento, é um tempo em que se pode falar, mas também tem que ser um tempo limitado. É um tempo, tal como está no esquema que está aqui [apontando para a agenda semanal proposta por Sérgio Niza no texto que estávamos a trabalhar]! Arranjam-se critérios para este tempo, para ele temos meia hora! Pode-se contar coisas novas, contar adivinhas,(...) (Transcrição da 3ª sessão de formação)

GJ fazia um paralelo entre esta «Hora das Novidades» e o tempo do «Ler, contar e mostrar» a levar a cabo com os alunos nas turmas do 1º C.E.B.. Depois surgiu a necessidade de sistematizar e explicitar alguns aspectos relativos à introdução do Diário de Turma, nomeadamente a necessidade da persistência, de o encarar como um rotina semanal, a convicção da professora e o modo como se pode contornar o facto de os alunos do 1º ano de escolaridade não saberem escrever

«GJ - Eu só queria dizer uma coisa ainda sobre o Diário de Turma que eu acho que é importante! Pensem nas condições em que a gente vai tentando, não dá à primeira, não dá à segunda, mas a gente vai tentando até que se chega a um momento em que dá. Os miúdos percebem, o sentido daquilo [do Diário de Turma] e aquilo funciona melhor, não quer dizer que funcione sempre. Numa 6ª pode voltar a ser uma grande bagunça, mas não quer dizer que as coisas não funcionem. Não quer dizer que tenha que ver com o Diário de Turma, tem que ver com outras coisas, pode ter que

*ver com o tempo, que está esquisito, tem que ver com um acontecimento qualquer que aconteceu aos miúdos, um acontecimento da escola, e isso reflecte-se, mas eu acho que deviam apontar para fazer o Diário semanalmente, deviam tentar fazer semanalmente, mesmo que não tenha nada, discute-se o nada, porque é que só lá está isto? Então quer dizer que a semana correu muito bem? Será que podemos dizer isso? Se no Diário não tem nada, então quer dizer que a semana correu muito bem!? Então não há nada escrito no correu mal ... E não há realizações? Não fizeram nada, desenhos ... E então não têm desejos para fazermos trabalhos, para o “queremos fazer”? O nada também serve para a gente falar e depois essa sessão também serve para a escuta, por exemplo, não é? Depois arranja-se outra actividade qualquer. Isto é uma questão! Outra coisa eu acho que é importante com respeito ao Diário. Eu acho que é importante a gente empenhar-se em tudo, sermos nós a escrever em tudo [em todas as colunas]. Não é só escrevermos no “Gostamos” ou no “Não Gostamos”, é em tudo. E estar atentos, quando os miúdos vêm de lá de fora muito agitados e trazem muitas queixinhas - eles não escrevem, no 1º ano não escrevem, podem quanto muito pôr o nome ou fazer uma garatuja, mas eles chegam à sala muito agitados. E a gente diz: “Vocês chegam à sala querem começar a dizer coisas e como ainda não sabem escrever eu proponho-me escrever. Tu anda cá. O que é que queres escrever? Tu chega cá!” Pode ser uma estratégia! Se a gente não tem ali logo uma folha, se a gente não escreve logo na altura, aquilo passa, e eles vão perdendo o sentido da coisa, e eles também vão passando ... Estarem atentos a isso. E um dia quando escrevem as coisas de alguns, escrevem também as coisas dos outros, se não tiver tempo de escrever para todos. Portanto eu acho que o princípio é semanal, tem que ser discutido, tem que ser sentido, saem de lá regras e o professor tem que se empenhar muito nisso! Têm que gostar! Se não gostar, não pode fazer ...[o Diário de Turma e o Conselho]»
(Transcrição da 3ª sessão de formação)*

Estes eram aspectos que decorriam da experiência e da reflexão que GJ realizara com outros, ou seja, da sua prática como professor no Movimento.

9. 4. 2. 4 «*O Significado*»: o modelo do M.E.M e os Direitos das Crianças

Relacionando esta forma de trabalhar com os alunos, ou seja, este modelo pedagógico com os Direitos da Criança e com a possibilidade que assim se lhes dá de viverem a Democracia na Escola é, numa perspectiva de constituição da identidade, uma forma de fazer apelo à «imaginação» como modo de pertença, mas do ponto de vista da comunidade de prática, ou seja, do ponto de vista social, uma forma de atribuir um significado ao modelo pedagógico do M.E.M.

«GJ [continua a falar] - (...) as regras, não é? Terem o direito à palavra, o direito à escrita, permitir que os miúdos escrevam livremente no caderno dos textos livres, como tantos, o direito ao respeito, respeitemos a criança, os direitos que tem, o direito a falar (...) [o direito] à participação, está aqui, “participar na organização da turma e de tudo quanto se passa na sala de aula”, está aqui a referência, respeitamos e fazemos o apoio das crianças dentro da sala de aula para que evoluam todas no sentido das aprendizagens, etc. etc. (...) De promover uma organização social do trabalho em que as crianças participem de facto em tudo, participem e vivam a democracia.» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Seguiu-se um momento em que demos algumas informações àcerca da documentação disponível sobre os Direitos da Criança – estávamos no ano em que se celebrava o 10º aniversário da subscrição pelo nosso país da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

9. 4. 2. 5 Perspectivando a continuação destas «Trajectórias de Entrada»

Ainda na «Hora das Novidades» demos algumas indicações sobre escolas onde estão colocados colegas «veteranos» do MEM e os concursos para professores, sublinhando a importância que tem o poder-se trabalhar com pares que perfilhem o mesmo projecto pedagógico que nós – tal como tinha acontecido comigo

Marg - «É o concurso normal! Porque é que este aviso é importante - por exemplo, eu quando concorri para aqui, para trabalhar com a In., nós não sabíamos se íamos ficar as duas juntas na mesma escola ou não, tínhamos essa intenção e fizemos isso com essa intenção e ficámos. Mas às vezes as pessoas nem sequer se lembram que há essa possibilidade nem fazem esta força.(...)» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Perspectivámos também o futuro, a continuação da Oficina – a trajectória de entrada – agora sobre a modalidade de estágio

Marg. - «Outra questão, uma questão que se prende com a conversa que tivemos - esta necessidade de irmos conversando uns com os outros para irmos acalmando as nossas ansiedades e as nossas angústias. No próximo ano - este curso tem essa função também esta acção, esta oficina - mas no próximo ano, está previsto as pessoas terem outro tipo de formação, uma continuação, que é de estágio, que é juntarem-se em grupos de apoio mesmo ao trabalho mais concreto da sala de aula, a implementação do próprio modelo na sala de aula, em grupos mais pequenos de 4, 5 que se vão reunindo periodicamente para em conjunto irem conversando sobre isso. Há pessoas que já começaram a oferecer-se implicitamente para apoiar esses grupos e a convidarem pessoas para trabalharem com elas segundo a perspectiva do Movimento da Escola Moderna, uma delas é a In., ou seja, ela gostaria muito de ter pessoas aqui na escola dela, o que é que isto quer dizer, que quem quiser concorrer para cá, sabe que pode concorrer e sabe que pode trabalhar com a In. ...

[...]

GJ - Mas será assim mesmo, independentemente de ficarem colocadas nestas escolas, para o ano será assim mesmo, pequenos grupos acompanhados por colega» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Senti ainda necessidade de lembrar a nossa disponibilidade, como formadores, para nos deslocarmos às salas de aula das formandas de modo a darmos um apoio mais inserido no contexto concreto do seu quotidiano, uma vez que estaríamos quase dois

meses sem nos vermos dado que as próximas sessões seriam Sábados Pedagógicos do Núcleo Regional de Lisboa.

O facto de as próximas sessões serem na sede do M.E.M. permitiu que combinássemos encontrarmo-nos uma hora antes para as formandas poderem conhecer o Centro de Recursos do Movimento assim como os recursos que lá podem encontrar.

9. 4. 3 O «empreendimento ou actividade conjunta»

Quando retomámos os nossos trabalhos, depois de um breve intervalo para café, cada formanda foi explicitando, a partir da planta da sua sala de aula, os diferentes materiais e recursos de que dispunha para implementar o tempo dedicado ao Trabalho de Estudo Autónomo (T.E.A.) e o modo como utilizava, ou não, o P.I.T..

Passo a descrever, de forma detalhada, as apresentações feitas por três das formandas e as interacções que a partir delas se foram estabelecendo, quer com os formadores, quer com outras formandas. Os percursos relatados por estas formandas são de certa forma exemplares pela sua diversidade relativamente à implementação do T.E.A. e ao uso do P.I.T.. Esta diversidade tem por base não apenas as características pessoais de cada uma delas, mas também os contextos, especialmente o ano de escolaridade com que cada uma delas está a trabalhar.

Começou a P. por relatar os reajustamentos que fizera na forma como efectuará trabalho de texto, a partir do que tinha sido explicitado na sessão anterior. Passou depois a descrever os recursos de que dispunha na sua sala para o T.E.A. e os que os alunos podiam fazer nesse tempo: escrever textos, fichas-jogos de Língua Portuguesa, ditados a pares de textos trabalhados na sala ou a partir de qualquer tipo de livro existente na sala, ficheiro com a multiplicação por 10, 100 e 1000 (construído por uma necessidade expressa dos alunos), pintura, ...

P.- «Já fazem uma série de coisas, e dizem que chegam a ficar com a cabeça cansada e dizem que vão fazer uma pintura. Gostam muito de pintar com as aguarelas.

GJ - Portanto ela introduziu no T.E.A. o pintar, o fazer uma pintura ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

À medida que ela ia explicando os recursos de que dispunha nós, formadores, fomos intervindo no sentido de ir aumentando as possibilidades de trabalho dos alunos

Marg - «Dá para ver a quantidade de recursos que eles têm para fazer um ditado a pares. Podem fazer do texto trabalhado, podem fazer do livro de textos deles,

P.- Eles perguntaram: “Podemos fazer do texto trabalhado?” “Podem, claro!” ...

Marg - Se tiverem outros livros na sala, podem fazer de outros livros da biblioteca, do livro de Estudo do Meio. Portanto têm uma série de recursos que podem ser utilizados de maneiras muito diferentes, neste caso, da mesma maneira para fazerem um ditado a dois!» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Relacionámos o facto de ela ter construído um ficheiro a partir da necessidade dos alunos, com uma prática corrente entre os sócios «veteranos» do M.E.M. e como esses materiais se podem ir transformando em recursos para todos, quando disponibilizados no Centro de Recursos do Movimento

Marg - «Mas isso é uma das maneiras que as pessoas do Movimento têm de trabalhar é irem construindo materiais à medida que vão surgindo as necessidades. E isso é uma necessidade que surgiu agora ...

GJ - Pois é!

P.- Sim, mas se eu fosse construindo ia acumulando..

Marg - Sim, o C.R. do Movimento, que funciona lá na R. do Açúcar, tem exactamente essa função, de as coisas estarem lá organizadas e disponibilizadas, para as pessoas irem lá ver, irem consultar e ser um sítio de troca.

P.- Outros também podem fazer ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Foi a partir daqui que nasceu uma proposta para a realização de uma sessão de trabalho no C.R. do M.E.M..

GJ, mostrando os ficheiros existentes naquele espaço de aprendizagem, explicou como é que construía os ficheiros de trabalho para os seus alunos

GJ - «Deixa-me só dizer uma coisa que é assim - se a gente na nossa sala tiver sempre caixinhas destas assim, e achar que é assim [caixas de cartão dos cereais para serem reutilizadas] que vai fazer as fichas, podes fazer logo ali à mão, tu em 15 minutos, quando um aluno te pede para fazer uma ficha podes fazer rapidamente uma ficha sobre a multiplicação: 5 x 10, 10 x 10, ... (...) E estas fichas servem para aquele aluno, guardam-se na caixinha e servem para o outro e para o outro que a há-de fazer (...) e para o outro, não é? E é uma ficha colectiva, cooperativa, se quiserem dizer. E eles não escrevem aqui [na ficha plastificada], copiam para o caderno e resolvem-na no caderno, não a fazem aqui.

Voz - Não é só para um!

GJ - Dá para todos. Mas a gente vai voltar ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

A C. passou depois a explicar-nos como funcionava na sua sala de aula um tempo parecido com o T.E.A. e quais as respectivas finalidades

C. - «Eu não tenho T.E.A.. o que eu tenho é uma hora e tal do meu tempo em que eu apoio aqueles miúdos que têm mais dificuldade, e para os outros que não têm tantas dificuldades tenho realmente é fichas feitas, mas, como vocês, não são pequeninas, são plastificadas algumas. Tenho, pronto, de leitura, fichas de português de ortografia, de algumas operações que eles ... Temos um cantinho na sala onde têm tintas feitas que podem usar e aguarelas, não tenho guaches é só aguarelas e tintas, acho que é só ... (...) Tenho jogos dos quais plastifiquei as caixas porque aquilo ... (...) ... têm o desenho e eles encaixam as palavrinhas por baixo. O que acontece é que eu não sei se eles fazem os jogos porque lhes apetece fazer a palavra. É porque eles agarram nas capas, a capa está feita e então esta sílaba está aqui então ... eles fazem os jogos assim...

GJ - Têm inteligência! ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Muitos dos jogos de que dispunha na sala de aula foram sendo comprados por ela, ao longo dos anos, quase todos eram de associação entre palavra e imagem

C. - «Tenho também é muitos geoplanos e fichas de geoplanos. Fichas fui eu que fiz, não sei se têm mais informação do que essas, fiz mais ou menos como eu achava que estavam correctas. Não sei se são assim, se não são. Pelo menos dá para eles

usarem e fazerem. Também uso muito o tangram, quer dizer muito algumas vezes. Eles têm e usam. Eles gostam mais realmente é dos outros jogos. Pronto, e fazemos leitura e não fazem ditados a pares. Ainda são pequenos e não dá. É só isso que eu faço! ...

Voz - Só?!

Marg - É?!

C. - (...) Mas essa hora é só quando eu ajudo um grupo de 4, 5 alunos que têm realmente muitas dificuldades e para eles não estarem a interromper constantemente, fazem mais este trabalho ...

S. - Fazem desde quando?

C. - Fazem desde o início. Quer dizer desde o início entre aspas, eu vim para aqui ... eu faço para me ajudar a mim ... eu nem sabia que havia um movimento chamado MEM, vá de ...

[...]

C. - Que vocês faziam este género de coisas. Eu quando cheguei aqui vi muitas coisas de que eu lanço mão, tipo comportamento, o tempo, um quadro para a leitura, que eu lanço mão, para me ajudar a mim, para me ajudar a mim no meu trabalho diário. Pronto, para os alunos verem que têm um ponto verde se fizerem uma leitura melhor, pronto que têm que estudar para não terem tantos vermelhos, ou têm que ter um comportamento razoável. Lanço mão mais para mim. Prontos, nem sabia que estava correcto ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Foi um momento muito interessante porque a C. não conhecia o modelo de trabalho do Movimento e achava que estava a fazer algo de anti-pedagógico, não se lembrava onde se tinha inspirado para fazer pôr em prática uma tal organização recorrendo a todos estes recursos. Ela adoptou esta forma de organizar o seu trabalho para resolver um problema: conseguir trabalhar e dar apoio aos alunos que mais precisavam

C. - «Sabe o que é? Eu cheguei a pontos que eu corrigia, corrigia, corrigia, ajudava, ajudava, ajudava e estava sempre a ajudar os melhores, que eram os primeiros a acabar as coisas todas e os outros iam ficando ... não acabavam, não faziam, amanhã não faziam, quando chegavam ao fim da semana tinham feito o quê, nem metade do trabalho dos outros. E depois comecei a ficar com remorsos de

consciência e por isso é que arranjei montes de coisas para ver se podia ajudar aqueles que iam mais devagarinho, prontos!» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Mas ela própria acabou por reflectir e partilhar com todo o grupo as limitações da forma como põe em prática esta forma de trabalhar

C. - «Atenção, só mais uma coisa. Este género de fichas de português, operações, ortografia, jogos, às vezes tenho pena porque calha sempre aos alunos que são bons, porque os outros desgraçados ... a pintura nós fazemos sem ser neste tempo, também fazemos noutra tempo, só que depois fico com pena é estes coitadinhos estão aqui a trabalhar comigo enquanto os outros se estão todos divertidos, pintando, contando e fazendo jogos ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

GJ acaba por lhe indicar a importância da utilização de um registo como o P.I.T. e de como num tempo, o do T.E.A., em que todos podem planear o seu trabalho e escolher a actividade que vão desenvolver, a professora pode apoiar igualmente os alunos com maiores dificuldades

GJ – «Não usas isto [mostrando um folha com o P.I.T?], C.?

C. – Não, não uso, só agora é que eu percebi que era importante ...

GJ - Tens que lançar isto [o P.I.T.], até para serem eles próprios depois a fazer os seus planos (...) Mas devias fazer. Depois é assim: na nossa perspectiva todos os miúdos têm que participar em projectos, ... enquanto os que têm mais dificuldades, os outros fazem as coisas mais agradáveis ... Mas acho que é importante todos terem isto [o P.I.T.], e depois tendo todos [o P.I.T.], todos vão trabalhar e depois até no tempo [T.E.A.], podes apoiar os meninos a fazerem isto [o trabalho planeado para a semana durante o T.E.A.]. Os meninos mais fracos fazem também (...) eles são mais fracos precisam de mais ... podes ajudá-los mais. Ou então pões os colegas a ajudar ou a trabalhar também com eles. Mas sempre a fazer as mesmas coisas que os outros estão também a fazer.» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Este percurso que C. nos relatou foi uma oportunidade para chamar a atenção para o papel do professor e dos alunos no T.E.A.

Marg - «Mas ela chamou aqui a atenção de uma coisa que é muito importante, que vai muito ao encontro da importância que se dá nesta proposta de agenda semanal que é o trabalho do professor com os alunos. Portanto o T.E.A tem a vertente do alunos que se calhar aquela que nós mais sublinhámos que é a diversificação do trabalho, etc., mas é também uma maneira de o professor organizar o seu tempo, no sentido de combinar no início da semana com os alunos: “Esta semana quero trabalhar com ... no dia tal vou trabalhar com este grupo, no dia tal vou trabalhar com aquele, ...” e as dificuldades dos meninos não são sempre as mesmas. Um grupo tem dificuldades numa coisa, outro grupo precisa de apoio noutra, outro precisará noutra, portanto é um tempo, reparem que ao estar aqui isto seria ainda da parte da manhã, antes da hora do almoço, de facto é um tempo privilegiado de trabalho do tempo do professor e da turma, não é? E ao dar-se este tipo de importância é a questão dos miúdos terem tempo para estudar e o professor aí tem que desempenhar um papel - é este papel do apoio no trabalho, do ir trabalhando com os meninos em grupo ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Pi., uma outra formanda com uma turma de alunos do 1º e do 4º ano, diz-nos as actividades que os alunos poderão desenvolver no T.E.A., tempo que ela ainda não implementou

Pi. - «Sim, tenho primeiro e quarto. O primeiro ano pode fazer textos, leituras, ditados a pares, desenhos, descobrir palavras, inventar coisas; o quarto ano podem fazer textos, leituras, ditados a pares, fichas de ortografia, fichas de leitura, fichas de matemática, fichas de problemas, fichas de operações, desenhos, inventar problemas, inventar fichas de ... outras fichas de jogos de palavras ... eles podem fazer mais coisas com o que há lá, mas agora ... também tenho jogos, também tenho» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Não tendo até aí instituído o T.E.A., os alunos já realizavam algumas destas actividades quando terminavam um trabalho, mais rapidamente que os outros colegas do seu grupo.

Com um grupo tão heterogéneo chamei-lhe a atenção para a vantagem de, enquanto ela estivesse a dar maior atenção a um grupo de alunos, os outros poderem estar em T.E.A.

Marg - «Mas tu até ... estou eu a pensar, com um grupo com dois anos de escolaridade, tão diferentes, primeiro e quarto ano, o facto de teres este tempo de estudo autónomo ... quer dizer, como é que eu hei-de explicar isto, quer dizer, tu podes ter sempre um grupo em tempo de estudo autónomo, ...

Pi - Para poder estar com o outro ...

Marg - Para poderes estar mais com o outro, quase e no fim estão todos em tempo de estudo autónomo, se uma das funções do professor também no tempo de estudo autónomo é apoiar os alunos, não é?» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

A propósito deste grupo GJ refere o tipo de actividades que se podem propor a alunos do 1º ano, distinguindo o que pode ser um texto, uma leitura ou uma actividade de escrita para um aluno do 4º ano e para um aluno do 1º

GJ - «Para incentivar os miúdos a escreverem textos - podemos escrever os textos deles numa folhinha assim, noutra folha escrevemos o mesmo texto, recortamos em palavras ou, numa primeira fase, pode até ser em tiras, e podemos pôr dentro de um envelope como modelo e é uma leitura. O ser capaz de reconstruir o texto ali, vale uma leitura. Há muitas [estratégias]! Haver num envelope, palavras, ... 4 palavras e quatro desenhos, às vezes mesmo ao calhas, tudo depende do nível em que os miúdos se encontram, fazer tentativas, pode também valer uma leitura ... a gente ainda não falou, nem dos critérios nem da insistência das coisas, para miúdos do primeiro ano o que é que é uma leitura, o que é que é um texto, o que é que é um desenho, se calhar temos que falar um bocado nisso, não é? Porque é diferente de uma leitura e de um texto para um miúdo de 4º ano de escolaridade, não é? E a gente tem que entrar nisso e depois é evolutivo, é um processo ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Também veio a propósito deste grupo sugerir a inter-ajuda como forma de apoio e de responsabilidade no trabalho, uma forma contrariar uma perspectiva muito comum e individualista que se tem do trabalho escolar

Voz - «Podes pôr os do 4º ano a trabalhar com os do 1º.

GJ - Acho que é muito interessante quando se tem um grupo tão diverso, não é?... Pode-se fazer a entreaajuda de uma maneira extraordinária, não é? A este nível. Por exemplo um do 4º ano ouve o do 1º a ler ou ajuda o do 1º a ler - quando ele está a fazer a tarefa de leitura, seja através de uma ficha, seja um texto, seja a folhear um livro da biblioteca, pode estar acompanhado ou um do 4º pode acompanhá-lo, pode ajudá-lo, pode fazer o acompanhamento dele, um pouco a avaliação da tarefa que ele está a fazer. Por exemplo em relação aos texto a mesma coisa «Tenho um texto para escrever preciso de ajuda!» tu estás a ajudar outro, ele já sabe que se pode dirigir ao fulano - é estabelecer este tipo de relação ... Vai pedir ao fulano ...

Pi. - Mas é oficializar que o do 4º ano é o ajudante de tal? ...

GJ - É, é o ajudante, é o escreva dele. (...)

GJ - Exactamente. E pôr isso num papel

Pi. - Mas por exemplo, são 9 do 1º e dez do 4º, há suficientes do 4º para ajudarem os do 1º.

GJ - Ah! Desde que eles escolham primeiro.

Pi. - Pois é isso, pô-los primeiro a escolher o ajudante que eles gostariam ...

GJ - Sim, por negociação! (...)

Pi. - Os do 4º é que têm que estar preparados, não é? Se calhar até querem ter esse papel de ajudante!

(...)

GJ - Isso é muito interessante!

Marg - Uma coisa que eu acho que também é importante os miúdos também aprenderem que aquilo que acontece numa sala de aula é responsabilidade do grupo todo... (...) E todos são, todos. Portanto, o professor com o grupo são responsáveis pelo clima de trabalho, pelo avanço uns dos outros, e aos sermos responsáveis uns pelos outros e por aquilo que cada um vai avançando e vai aprendendo, ganha sentido este tipo de inter-ajuda e este tipo de trabalho!

(...)

Marg - Isto é uma coisa que é contrariar muito, como é que eu hei-de dizer ... uma representação muito individualizada que se tem do trabalho na Escola. Eu estou na Escola vou trabalhar sozinho e vou aprender sozinho, mas isto não é verdade! Isto não corresponde, isto não é verdade. Ninguém aprende sozinho.» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

GJ, acabou mesmo por sugerir como é que Pi. poderia dar início a este tipo de trabalho

GJ - «Então escreve no Diário [Turma] para discutir numa sessão de 6ª feira: “Gostaria (...) que os meninos mais velhos me ajudassem a trabalhar em certas actividades.” e depois enumeras as actividades. Depois discute-se isso e estabelece-se “este ajuda aquele”. Acho que é uma discussão muito bonita, muito interessante, que ia dar muitos frutos e que te ia sossegar muito. Tu tinhas que ser a gestora disso tudo! Depois o resto é o trabalho que tu fazes com o teu 4º ano. Mas neste tempo aqui indicado para o tempo de estudo autónomo é óptimo para isso. E outra coisa, ainda não falámos nos projectos, então isso ainda é melhor. Fazer grupos heterogéneos ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

As questões levantadas pelas restantes formandas e as interações que se estabeleceram não diferem muito destas que acabo de apresentar. Muitas, apesar de disporem de recursos pedagógicos que facilitam a autonomia dos alunos no desenvolvimento do trabalho, apenas os utilizam quando estes acabam mais rapidamente uma actividade comum a todo o grupo. Tal como referiu C., se não houver nenhum tempo dedicado ao T.E.A., os alunos com maiores dificuldades não chegam a viver a experiência de poderem ser eles a escolher a actividade que vão realizar mesmo que para tal precisem de ajuda.

Uma dificuldade que surgiu, referida por mais do que uma formanda, prende-se com a pouca autonomia que alunos do 1º ano de escolaridade podem ter por não dominarem ainda a leitura e a escrita. Para nós, os formadores, esta não era verdadeiramente um obstáculo e partilhámos as nossas experiências respeitantes a esta situação, quer quanto ao tipo de P.I.T. utilizado (um instrumento mais simples em que a designação da actividade era associada a um símbolo), quer quanto à necessidade de

sublinhar que os alunos podem também ser recursos uns para os outros (todos os grupos são heterogêneos e todos têm as suas potencialidades).

Marg - «Nós, eu e a In., no 1º ano, fizemos um coisa ... portanto o nosso plano individual de trabalho dizia só respeito a esta parte [apontando para a parte das actividades que se podem desenvolver] e ocupava uma folha toda de A4 e para cada uma das actividades, havia um símbolo, além do texto havia um símbolo. Claro que leva tempo os miúdos a preencherem aquilo autonomamente, mas nos começámos por fazer uma leitura em conjunto, com o grupo todo, nas primeiras semanas ...

Voz - O que é que correspondia ?...

GJ - Uma tesoura é recortar, um livro é ler, uma caneta com um papel é escrever textos, um pincel para pintar, ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)

Demos também vários exemplos sobre como se podem construir materiais adaptados às necessidades dos alunos, como esses materiais podem, e devem, ser partilhados entre colegas, tal como acontece entre os sócios do M.E.M. – uma forma por excelência de trabalho cooperativo

GJ - «Nós podemos fazer se quiserem! É ir aos livros, recortar e colar em folhas de cartolina e está feito um ficheiro! É muito fácil! (...) É de facto ir aos livros, ir ao encontro dos nossos alunos, daquilo que a gente acha que eles precisam... e faz-se! (...) ... podemos fazer uma coisa pelo menos em relação à leitura, por exemplo, para a leitura com os meus meninos eu tinha letras móveis, tinha uma caixinha com letras móveis, para eles comporem palavras com letras móveis, era um exercício de leitura; tinha textos para reconstruírem, no envelopezinho onde estava o texto, pode ser textos dos miúdos, mas se eles ainda não tiverem textos pode ser um texto que [se] faça, uma frase. Olhem, frases, uma frase aqui, um modelo, ou um pequeno texto, e depois lá dentro estão palavras recortadas, está o texto recortado, pode ser em palavras, pode ser em tiras [unidades de sentido]; posso ter também, por exemplo, numa caixinha palavras e imagens, ou então num envelope, várias palavras e várias imagens - jogos de associação; posso ter uma caixinha com sílabas, a proposta é fazerem palavras. Agora posso fazer assim, os miúdos ainda estão num nível de iniciação e há miúdos com mais dificuldades, eu posso dar modelos, dou a palavra e as sílabas dessa, ou três ou quatro palavras dentro

de um envelope e estão lá as palavras cortadas em sílabas. E o que ele tem que fazer é aquilo. Há miúdos que têm dificuldade em fazer isso e fazer aquilo é importante. Depois as fichas do MEM também podem ser feitas e aí com alguma ajuda minha. Por exemplo: aquelas fichas do MEM que têm os animais, podem ser feitas oralmente, são fichas de leitura (...)(Transcrição da 3ª sessão de formação)

No que respeita a construção de materiais de apoio à aprendizagem da Matemática, também foram exemplificadas algumas possibilidades

Marg - *«Não, é aproveitar esses problemas que eles vão inventando para ir construindo um ficheiro.*

A - *«Serem eles a passar!*

Marg - *«Pois, serem eles a passar tudo. Até fica um material que pode depois ser utilizado por outros.*

(...)

GJ - *«Eu por exemplo conheço colegas nossas cujo material de eleição para a Matemática é o Cuisenaire. O cuisenaire está ligado a umas fichas que se fazem ... para os miúdos do 1º ano fazem-se umas fichas em quadrícula larga, para os pôr mais ou menos ao tamanho do cuisenaire, não é? A unidade ...*

Voz - *«É o tamanho do quadrado.*

GJ - *«E os miúdos, têm meia dúzia de fichas e entra aqui, trabalhar resolver fichas de matemática, pode ser usado material Cuisenaire, por exemplo. Quem dirige aquilo são aquelas fichas, dá-lhe as fichas com as superfícies [os contornos das barras], e eles preenchem aquilo com as peças. Aquilo que a gente costuma fazer ao nível de iniciação, para facilitar, para eles serem capazes de fazer coisas...»
(Transcrição da 3ª sessão de formação)*

Veio ainda a propósito da autonomia dos alunos do 1º ano, partilhar com as formandas o trabalho que no M.E.M. se preconiza para a aprendizagem da leitura e da escrita e os princípios que lhe estão subjacentes – voltávamos mais uma vez à aprendizagem da leitura e da escrita, uma preocupação central do 1º C.E.B.

GJ - *«Isso agora é a grande discussão... é a grande discussão que a gente tinha que ter sobre como é que os miúdos aprendem a ler.*

Voz - *Pois!*

GJ - *Se é indo até à letra, ou se é da letra para não sei o quê, ou se é do texto, estão a ver? Quem aprende a ler, quem põe em marcha os processos de leitura e escrita são os miúdos, não somos nós. Nós é que julgamos que fazendo isso os miúdos aprendem a ler. O que a gente tem que dar aos miúdos é conteúdos. O que gente tem que dar aos miúdos é material de escrita, material de leitura e de escrita, não é? Portanto se eu partir dos textos deles e trabalhar esses textos, aí passo a análise do texto - partes do texto, depois das partes do texto posso ir até à palavra, e depois comparar palavras. E depois como os miúdos têm esse material à frente, quem faz essas operações ... (...) Aposto em passar para o escrito [o que eles vão relatando], eu estou a falar como uma pessoa que está a trabalhar com miúdos com grandes dificuldades ... eu apostei muito ... e desbloqueei ... (...) eu apostei muito em escrever muito aquilo que eles iam dizendo e era sobre esse material que ia pondo nas paredes. Depois passava às listas de palavras, fazia trabalho de texto com eles, eles depois copiavam o texto trabalhadinho para o coiso [caderno] e ia até à letra, mas sabes como? “Agora ponham uma bola à volta das palavras todas começadas por ‘a!’” Mas era a palavra, não era a letra, estás a ver? Sem me preocupar com a letra! Sem me preocupar com a letra! Porque a letra não vale nada, o que vale é a letra no contexto ...(...) os estudos em que a gente se baseia, têm que ver com a escrita interactiva, têm a ver com o material [linguístico]... só assim se aprende a ler bem. Não quer dizer que a gente não tenha aprendido pela letra, mas fomos massacrados com letras, é por isso que se calhar estamos como estamos ... Há outros métodos muito mais ricos e que levam aos mesmos resultados, ou melhor, a resultados diferentes ... do ponto de vista da apetência para a escrita e depois para a análise e para toda a vida académica, que tem a ver com o material de partida. E o que distingue a gente, por exemplo, o que distingue o Movimento da Escola Moderna de outros métodos, é que a gente parte dos textos livres dos miúdos e não vamos até à letra! É só isto! (...) Porquê? Porque no movimento o que a gente faz é conduzir e dar material linguístico, material linguístico são os textos. São as frases, as frases retiradas dos textos, é o trabalho de texto, é depois a leitura de livros. É isto tudo misturado, sem ir propriamente à letra ...» (Transcrição da 3ª sessão de formação)*

9. 4. 4 Reflectindo sobre esta sessão

Sobre esta sessão de formação escrevi no meu Diário algo que penso indicar o clima que se viveu e a conclusão a que poderíamos ter chegado, no grupo, caso esta não tivesse ficado apenas implícita nos comentários que nós formadores fomos fazendo no decorrer da sessão

«Feito o intervalo entrou-se na proposta [de trabalho] que tínhamos feito. As pessoas falaram mesmo do seu trabalho e do que fazem e do que não fazem. Expuseram-se muito e acho que foi muito bom. Deu logo para perceber que as pessoas se quiserem implementar o TEA têm que mudar de perspectiva e a forma de organizar o trabalho, adaptando um plano individual de trabalho ao que têm para fazer. Gostei muito de ouvir a C. que falou do percurso que fez para diversificar as actividades com os seus alunos – do dar trabalho aos outros para ela poder trabalhar mais de perto com aqueles que precisam de um apoio mais próximo dela.» (Diário, 99/03/08)

Nesta sessão claramente desempenhámos o papel de professores mais experientes, de «*oldtimers*» através dos comentários e das várias sugestões que fomos fazendo. Estas sugestões e comentários estavam relacionados com a organização do trabalho, com a construção dos materiais disponíveis para o trabalho de treino dos alunos, bem como o significado que esta organização do tempo e do trabalho pode assumir, quer do ponto de vista dos alunos, quer do ponto de vista da professora.

Para os alunos, o T.E.A. é um tempo de trabalho em que o próprio, de forma autónoma, e segundo o reconhecimento das suas próprias necessidades, planeia e realiza o seu trabalho de treino. Pode recorrer à entre-ajuda dos colegas ou à professora, para o apoiar, mas pode também ele ser um recurso para outros colegas. É utilizado como registo, quer de planificação, quer de avaliação do trabalho efectuado o P.I.T..

Para a professora este tempo pode ser um tempo para trabalhar com os alunos que mais necessitam do seu apoio, em pequenos grupos.

O «*significado*» como uma componente importante da aprendizagem (ver Ponto 3. 2), está associado a uma prática específica, quer de sala de aula com os alunos, quer no discurso que sobre o trabalho da sala de aula se produz na sessão de formação. Está

claramente associado ao saber-fazer, às competências do que é ser professor. No entanto, o saber-fazer, que habitualmente se associa a um saber mais técnico, só ganha o seu verdadeiro sentido quando associado ao «*significado*» de uma prática, cujos elementos por sua vez partilham um «*reportório*» de histórias, de experiências.

9. 5 Sessão 6: o «Diário de Turma» e o Conselho

9. 5. 1 Desde a última sessão

O tempo entre estas sessões de formação foi mais longo do que entre as outras que tinham ocorrido até então. Fazia parte desta Oficina de Formação a participação nos Sábados Pedagógicos do M.E.M., mas aí não haveria muito tempo, nem espaço para conversarmos. Assistiríamos a Relatos de Práticas de outros colegas, em sessões abertas a todos os interessados, sócios ou não do Movimento. Tal como já referi anteriormente, os Sábados Pedagógicos têm uma frequência mensal e fazem parte da vida associativa regular dos Núcleos Regionais, neste caso concreto o de Lisboa (ver Ponto 7. 6).

O primeiro Sábado Pedagógico constou de dois Relatos de Práticas. Um foi sobre «A Escrita como um processo interactivo», realizado por uma colega do Núcleo Regional de Beja. O segundo foi efectuado por um outro colega que trabalha na Universidade de Évora e nos contou como fundamenta, do ponto de vista teórico, «O Papel das práticas na formação inicial dos Educadores de Infância». Estas duas sessões, como acontece habitualmente nos Sábados Pedagógicos, foram muito interessantes. São sempre sessões que nos ajudam a pensar sobre o nosso trabalho, quer como professores, quer como formadores. São no entanto sessões que não são muito participadas, uma vez que o público que assiste a estes Relatos de Práticas é sempre bastante numeroso, sendo necessário para intervir vencer a timidez para usar da palavra numa plateia mais alargada.

O segundo Sábado Pedagógico que estava integrado nesta Oficina de Formação foi especialmente direccionado para a Matemática. A primeira parte foi um Relato de Práticas apresentado por duas colegas do Núcleo Regional de Tomar intitulado «Vivendo a Matemática construímos saberes» e a segunda parte foi sobre «Conceitos

Matemáticos na Formação de professores». Um relato feito por um colega sobre as propostas que tem apresentado nas sessões de formação contínua de professores. As características da participação dos presentes não deferiram daquela que já referi relativamente ao Sábado Pedagógico anterior.

9. 5. 2 O «empreendimento conjunto ou actividade conjunta»

Nesta sessão da Oficina de Formação o grupo ficou reduzido a sete dos seus elementos, pois muitas das outras formandas faltaram. O reduzido número de formandas presente permitiu que se estabelecesse entre todos uma troca de experiências com um carácter muito informal.

A «Hora das Novidades» foi ultrapassada pela conversa que se foi desenrolando no compasso de espera pelas outras formandas

«Ontem a formação acho que correu muito bem. O tema era o "Diário de Turma e o Conselho". Estavam só umas seis pessoas: a H.G., a P., a Fa., a P.F., a Pi., a Lu. e a Ru.. Afinal eram 7. Criou-se um clima de um grande à vontade e de uma grande empatia entre as pessoas. Em vez de partirmos do texto do S.N., a nossa proposta foi que partíssemos da experiência das pessoas daquilo que estão a fazer e que nos falassem daquilo que corre bem e das dificuldades que sentem.» (Diário, 99/05/07)

Partindo das experiências vividas pelas formandas, foram pois ricos e sugestivos os relatos que cada uma delas foi fazendo sobre os vários modos que foram encontrando para resolver os problemas que iam surgindo com os alunos, como foram regulando quer os comportamentos, quer os percursos de aprendizagem.

9. 5. 2. 1 O «Diário de Turma» e o Conselho no 2º C.E.B.

A H.G., que estava colocada no 2º Ciclo, contou como na turma de que era Directora de Turma utilizou o Diário de Turma: o Diário de Turma era um caderno que andava com o Delegado de Turma e no qual todos os alunos podiam ir escrevendo ao

longo da semana. Na hora reservada para a Direcção de Turma era lido o que se tinha escrito nessa semana e tentavam, em conjunto, encontrar soluções para os problemas identificados. Esta formanda tinha uma preferência especial pelo 1º C.E.B. e por isso decidiu frequentar esta Oficina de Formação e foi de tal forma entusiasta, que o facto de estar colocada no 2º Ciclo não foi para ela impedimento para iniciar o processo de experimentação da utilização do Diário de Turma e de realização do Conselho de Turma, com os alunos, para em conjunto, encontrarem soluções para os problemas.

A propósito deste relato, GJ aproveita para dizer que se as pessoas querem verdadeiramente resolver problemas numa escola, têm que trabalhar em conjunto e não reduzir o número de alunos por turma como muitos professores propõem

H.G. - «Acho que agora as coisas começaram a complicar-se ... são 16 alunos por turma e o que ela diz é que o que se faz é o mesmo, mas tem-se a vantagem de ter uma turma muito pequenina

GJ -«Portanto estão a ver, reduz-se o número de alunos, julgando que se vai resolver o problema, o problema é que não se trabalha em equipa, não se fala da Escola, não se fala dos miúdos, os colegas não são solidários uns com os outros, não há uma equipa dentro da escola, o problema é o mesmo, nem que tenham 5 alunos, o problema é sempre o mesmo! Porque o que está aí em causa é falar das coisas ir arranjando, tentar arranjar soluções para os problemas, experimentar ... falar uns com os outros, solidarizarem-se, não deixar os colegas mais novos pendurados, etc, etc, uma série de coisas que as pessoas não fazem!» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

GJ procurou apontar uma alternativa para a resolução dos problemas com que os professores se defrontam contrariando a cultura burocrática que impera nas nossas escolas e apontando para uma estratégia que passa pela procura conjunta de formas de solução, que decorre de uma perspectiva humanista e de coesão social. Ressaltava assim a importância de uma participação conjunta, de diálogo e interacção entre todos os intervenientes de um problema. Uma alternativa que é necessário construir localmente com actores directamente implicados.

9. 5. 2. 2 Ensaaios de uma Professora de Apoio

Outra formanda, Lu., que também se encontrava numa situação especial, na situação de Apoio Educativo, não sabia bem como introduzir o «Diário de Turma» com os alunos com quem trabalhava. No entanto, o GJ tinha já uma longa experiência e reflexão sobre situações como esta

GJ - «Sabes como é que eu fazia, quando a gente tinha conselho? Discutia os problemas quando se passavam, não é? No recreio. Quando se passava qualquer coisa ali entre eles quando estavam a trabalhar, um conflito qualquer, analisava-se o conflito, o grupo era tão pequeno.

(...)

GJ - «Podes experimentar, mas nós experimentámos e discutimos muito essas coisas, e não tem a dinâmica e é preferível discutir as coisas logo ali com o grupo.

(...)

GJ - «Mas podem-se discutir as questões, podem tomar-se decisões e pode ficar apontado. Faz-se um memorial, estás a ver? Cada grupo tem um caderninho pequenino, com meia dúzia de folhas, e onde se apontam coisas o que foi discutido e o que é que se decidiu ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

A vontade que Lu. tinha de experimentar o Diário de Turma com os seus alunos era muita. GJ. relatou a sua experiência a esse respeito , referindo-se também à de outros colegas, às tentativas que tinham realizado e também à reflexão e conclusões a que tinham chegado em conjunto

Lu. - «Posso fazer o Diário de Turma?...

GJ - «Podes perfeitamente. Eu experimentei em situação de apoio, depois deixei cair!

Lu. - «São duas vezes por semana, ao fim da semana nós líamos ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

(...)

GJ - «Arranja outra maneira, falem dos problemas e registem ... (...) utilizem a escrita para isso, discutir ... do que é que falámos, falámos disto e o que é que decidimos? ... Se quiseres experimentar o Diário experimenta e faz como eu ... depois deixa-o cair - em situação de apoio, de grupos duas vezes por semana. O L.V. também tentou, a J. também. Falta aqui o factor tempo, falta o espírito de grupo, falta o ritual, um dia de trabalho, um dia e outro dia ... Às vezes com miúdos de escolas diferentes e tudo, às vezes da mesma escola, mas de turmas diferentes ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Lu. mostrava algumas hesitações, mas eu e o GJ continuámos a insistir na forma de adaptar este instrumento e a sua utilização à situação de Apoio Educativo e as vantagens que daí poderiam advir

Lu. - «Não, estes [alunos] são da mesma escola ...mas mesmo assim não tenho coragem para experimentar, se eu tivesse uma turma, eu acho que ia experimentar ...

Marga - «Mas uma maneira, esta que o GJ está a dizer, para essas situações, de resolver com os miúdos todos os problemas e conflitos que vão surgindo e ir anotando, ir fazendo uma espécie de memória que vai ficando registada ...

Lu. - «Mas registada aonde?»

Marga - «Numa folha, em folhas que se vão juntando

GJ - «Numa folha ...

Marga - «Numa folha A4, até simplesmente que a pessoa tem ali, não é?»

GJ - «Falaram de qualquer coisa: “Hoje falámos de ...”

Marga - «É um princípio interessante!» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Estava também em questão uma forma de valorizar a escrita na construção de uma memória conjunta de um grupo de trabalho. Mesmo sendo um grupo que se encontra apenas duas vezes por semana para trabalhar.

GJ chamou também a atenção para a importância de outro aspecto que não estava directamente relacionado com o tema desta sessão, mas que se prendia com a

organização do trabalho nesta situação de apoio, o fazer os Planos Diários com os alunos - registando o que se pretende fazer, no início da sessão de trabalho, e, no final, realizar a avaliação, o que se tinha feito

GJ - «Fazer com eles: O que é que vamos fazer hoje? O Fulano tal tal ... se é um trabalho de grupo conduzido por ti ... vamos imaginar que o trabalho é um trabalho de texto ... por exemplo, conduzido por ti, “Trabalho de texto do João” [soletrando como quem escreve!] ... todos ... e a seguir, desenhos, quem é que faz? Fulano, fulano e fulano. A seguir, fichas de contas, quem faz? Tal, tal e tal ... Quem vai escrever textos?... Quem é que vai ...?» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Também eu relatei a minha pequena experiência em situação de Apoio e a forma como trabalhava com os alunos

Marga - «Olhem, eu acho que isto é muito educativo, é tão educativo, ... A minha experiência ... no último ano, que eu estive aqui na Escola estive em apoio ...

(...) E tive vários grupos, também tinha grupos de miúdos de turmas... Isso foi negociado, com as colegas e não sei o quê ... e houve miúdos que só por se fazer isso, só por no início da sessão eu escrever na frente deles, miúdos de 2º ano, (...) o plano do que íamos fazer, depois íamos trabalhar e depois no fim fazíamos a avaliação ... Houve miúdos que por fazer isso ... eu não sei se foi por fazer isso, porque acho que há sempre montes de factores que influenciam, mas houve miúdos que deram saltos e que se entusiasmaram pela escola, de uma maneira que ... havia outra coisa que eu fazia com eles: trabalhávamos em conjunto e eles levavam para a sala para mostrar à professora e aos colegas; e também muitas vezes fazíamos ao contrário, eles traziam coisas que estavam a trabalhar na sala para trabalharmos mais individualmente ... Portanto combinámos esta troca, combinámos isto com as colegas e combinava sempre com as colegas da sala o que fazíamos e o que é que ia fazer com eles, pronto. Mas houve miúdos ... eu acho que é muito ... é tão organizador para os miúdos o eles perceberem que há um esquema da sessão, daquele tempo... eles à partida saberem o que é que se prevê, o não ser tudo surpresa, há miúdos que criam uma grande insegurança e sentem-se muito inseguros, por ser tudo sempre surpresa. É um pormenor! Eu com estes miúdos

senti imenso, nós consideramos um pormenor, mas que é extremamente organizador, sobretudo para estes miúdos.

GJ - «Basta fazer isso 3 ou 4 vezes, depois já são eles a fazer: “Então vamos fazer o plano!”» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

9. 5. 2. 3 As inseguranças de quem começa

Chegou a vez de Ru. contar as suas experiências, aquilo que vivia na sua escola no seu primeiro ano de serviço. Havia algumas tensões e ansiedades que se viviam geradas pelo processo de constituição de agrupamento. Era o primeiro ano de trabalho para Ru. e as suas inquietações e inseguranças eram muitas. Começou por dizer que está muito cansada e que se sente muito isolada

Ru. - «Depois eu sinto-me muito sozinha, não é bem por causa da idade, é por causa das ideias das pessoas. Não é a idade, elas podiam ser muito mais velhas do que eu, mas ter outra mentalidade, ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

GJ aconselha-a a concentrar-se mais no trabalho com a sua turma

GJ - «Mas tu vira-te um pouco mais para a tua turma ... a gente também não tem capacidade na altura para resolver os problemas todos da Escola, tanto mais quando a escola não quer, não se consegue» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Mas os problemas que estavam a surgir situavam-se ao nível de escola

Ru. - «O problema está no seguinte, GJ , o problema é estarem constantemente..., chegaram ao pé de mim, um aluno do 4º ano, um rapazinho de 14 anos, que simplesmente estava à luta com outro, ela ia a passar levou também ...(...) ... Pronto, o pior é que eles nunca pensam que foi sem querer ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

GJ sublinha então a importância e a necessidade de se resolverem as situações de conflito através de conversas, da necessidade de ouvir todos os intervenientes

GJ - «Pronto, mas tem que se falar! Não há outra maneira, quando se deixa de falar é à chapada! Eu quando digo isto é assim, não é fácil, se a gente não fala tem que ser à chapada, ou é com a polícia ou é com a chapada ... Não há outra hipótese ... Agora qual é que queremos escolher? É bater ou é conversar? Primeiro conversar até à última - então eu acho que quando há algum problema com a turma do lado é ir chamar o indivíduo do outro lado e falar ... e ir também ter com a professora e dizer aconteceu isto, podemos falar com o teu aluno? Qualquer coisa, tem que se falar com o colega! ... Se o colega não percebe isto também é muito complicado, não é? Mas eu penso que se falar assim que percebe ... Não é no sentido de ir fazer queixinha, é falar com ele, “Pode vir aqui à nossa turma para falar um bocadinho com ele sobre o que se passou?” Ou então juntar as pessoas ... Eu acho que não há remédios, a gente tem que ir experimentando as coisas ... A gente não tem receitas para tudo ... Eu estou a juntar a rapariga com rapaz, para falar ... para ver se dá resultado falar...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Ru. continuou a explicar o clima de intimidação que se vivia na sua escola: pais que ameaçam fazer uma queixa para a DREL, as professoras com medo dos pais e dos inspectores, ... Um clima muito desfavorável e facilmente contagiante, que provoca um aumento da insegurança, sobretudo a quem se encontra no seu primeiros ano de serviço, como era o caso de Ru.

Ru.. - «Eu ando de uma maneira que eu sinceramente ... Eu por acaso sou sincera, até agora, e não tenho problema nenhum em dizer, e é o meu 1º ano de serviço, até agora não tenho tido problemas nenhuns com os meus ..., com os pais dos meus alunos ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Foram várias as intervenções que se debruçaram sobre os direitos que os pais têm, mas que também sublinharam os direitos que os(as) professores(as) têm, lembrando a existência de advogados nos sindicatos a quem se pode recorrer e que podem servir de apoio

Marga - «Há direitos! Há direitos! Os pais têm direito a apresentar a queixa, mesmo que seja em relação a uma coisa que não tenha sido assim!

GJ. - «Pois têm!

Marga - «... Mantém a dela! Porque depois é a palavra dela contra a palavra do pai, a pessoa tem que se defender, (...)

Fa. - «Nestas coisas o melhor é mesmo levar as coisas para a frente e depois ir ter com o advogado do sindicato e ele trata ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Eu aproveitei para expressar a minha dificuldade em lidar com estes fantasmas que existem nas escolas e que acabam por contaminar todos, e todas, que lá trabalham. Simultaneamente, dei o exemplo de como outros profissionais que lidam com esta questão dos processos, dos julgamentos, como acontece no caso dos jornalistas, como sendo inerente à sua actividade profissional. Salientei ainda que a Inspeção pode, pelo contrário, ter um papel que favoreça os professores e que valorize o seu trabalho

Marga - « ... Não, mas repara, espera lá! Sei que é assim! O Estado, que é o nosso patrão, o Ministério da Educação, tem todo o direito de andar a investigar, de investigar, de saber o que se passa, tem esse direito, tem direito! É um direito que todos os cidadãos podem exigir ao nosso patrão, que é saber o que se passa nas escolas. Como em todo o lado, pagam-nos o ordenado, pagam os impostos... têm esse direito! Não é preciso termos medo disso! Se nós temos a nossa consciência profissional tranquila e estamos cientes daquilo que andamos a fazer, até nos defende de certa forma haver informação nesse sentido, e haver informação sistematizada nesse sentido! Agora deixa-me só dar um exemplo, eu tive a sorte, ou o azar, não sei, de trabalhar num jornal, no PÚBLICO, vocês não imaginam, e vocês ouvem muitas vezes isso na Comunicação Social, a quantidade de processos que os jornalistas têm sempre em cima deles... Têm, pronto! E eles continuam a desempenhar as suas funções e o seu trabalho, é normal! Eles encaram isso como uma coisa normal da actividade profissional que desenvolvem... (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Estes fantasmas existentes entre os professores levaram-nos a debruçarmo-nos sobre a profissionalidade docente, a importância da sua consciência profissional e dos seus direitos enquanto profissionais.

Fa. - «Mas ela está a orientar uma Escola, ela tem que saber aquilo que está a fazer! Porque ela é professora e tem que ter consciência profissional, ela tem que saber aquilo que está a fazer. ...»

P.F. - «Pois claro! Ela tem que saber!»

Fa. - «Ela tem que saber porque é que está a tomar esta atitude e não toma aquela! Porque é que ensinou desta maneira e daquela! Ela tem que saber!»

P.F. - «Pois claro, ela tem que saber porque é que fez isto e não aquilo!»

Ru.. - «Mas isso é que é o problema!...»

Fa. - «Ela tem que saber justificar o que fez! Não é obrigatório que o inspector esteja de acordo com ela, não é obrigatório!» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

GJ tenta voltar a situar a conversa no «papel do professor na sala de aula» e na relevância que tem esse papel

GJ - «... o que a gente tem a fazer é, isto é importantíssimo, é muito importante a gente discutir estas coisas ... Isto está relacionado com aquilo que a gente está a falar “O papel do professor no clima da sala de aula!” Acho mesmo importante a gente voltar a isto! A nossa proposta para isto, e eu digo que a gente tem que delimitar as coisas, sendo solidário com o resto da Escola participando nas coisas da Escola, o que se passa e o que não se passa, mas temos uma coisa que se chama sala de aula. E é aí que a gente tem também que tentar resolver esse problema, não é? Porque se fizermos isso aí também, não estamos fechados ao resto escola ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Para além do clima e das dificuldades que estava a viver a nível de Escola, Ru. expressou dúvidas sobre a leitura do «Diário de Turma» e a forma de orientar o Conselho uma vez que este se iria realizar no dia seguinte na sua turma. GJ aproveitou esta dúvida para fazer uma sistematização a partir da sua experiência com outro colega

Ru. -«... eu gostava que talvez me ajudassem ... AH! O que é que eu havia de fazer para que eles próprios levassem a sério algumas das actividades que esta escola tem! Então no “gostei” só tem algumas coisitas e no “não gostámos”, lá está, ... e no “queremos” eu disse-lhes para eles colarem lá textos ... e agora eu não sei o que é que hei-de fazer com essa parte ... [risos!]

GJ - «Os textos, eles que os escrevam no caderno de textos ... e o “queremos” são os desejos deles, aquilo que eles gostariam de fazer ... que podem levar aos projectos ... Vamos lá a ver, a gente só tem falado até agora, no “não gostámos”, eu aponte aqui uma série de coisas, só temos falado das coisas más, mas há coisas boas, por exemplo, no “gostamos”. Por exemplo, ali a In. está toda contente, porque estão ali imensas coisas no “gostamos” que ela por exemplo não punha, depende do andamento que as coisas têm, do percurso, não é? E outra coisa é o “fizemos”, que é onde os meninos apontam coisas “Fiz um texto!” e mais não sei o quê!, Fiz um trabalho! Fiz um trabalho com não sei o qum! Fiz um trabalho no computador com ...! Fiz uma figura com ...! Todas estas coisas são coisas boas, são os aspectos positivos! Não podemos pôr só os aspectos negativos ... Eu aconselhava-te a amanhã, por exemplo, a pegar no Diário “Então vamos lá ver o que está escrito!” Não vale a pena dramatizar muito aquilo, não vale a pena sobrevalorizar os aspectos negativos, ler o que lá está, e em vez de pessoalizar, “Não sei quem bateu em não sei quem!”, podiam falar mais nos problemas, do que propriamente nos pessoais, que é para não ... Eu fazia muito isso, falei uma vez com ... Foi a partir de uma conversa que eu tive mais com o C.M., mais ... Era assim, a gente tinha muitas queixinhas nos jornais, muitas, muitas ...

H.G. - «Falámos no bater ! ...

GJ - « ... Falámos era no bater, na agressão ... na agressão aos outros, em vez de estar a falar “AH! Mas foi ele!” “Está bem, é no bater!” ...(...) ... “Está bem, agora vamos é falar no bater, no porque é que se bate, porque é que precisamos de estar a bater uns nos outros!” Ver as razões disso! Em vez de estar a ser o fulano estar a ser o quê ...

Marga - «E mesma a questão do “levar a sério!”... O levar a sério é, mas afinal de contas porque é que a gente tem o Diário de Turma, também explicitar isso com eles ...

GJ - «Mas acham que isso serve para alguma coisa? A gente tem p'ráqui isto dentro da sala ...

Marga - «Exactamente, serve ou não serve? Para que é que isto serve?

GJ - «“Melhora aqui o ambiente na sala?” Querem que seja que eu ...

Ru. - «Eu acho que é isso que tenho que mudar, tenho que mudar a minha atitude ...

GJ - «“Querem que seja eu a assumir aqui as decisões?” (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Eu acabei por intervir para estabelecer a relação que existia entre aquilo que o GJ. estava a dizer e a dúvida colocada pela Ru., e o meu colega formador logo acabou por exemplificar concretamente como poderia ser orientada esta conversa com os alunos da turma.

O que estava em questão era transformar o Conselho numa reflexão colectiva, a nível de turma, sobre os episódios que tinham ocorrido, sem os pessoalizar.

Ru. referiu ainda outro tipo de «pressões» que sentia e que eram provocadas por opiniões e comentário que colegas mais velhas fazem umas às outras

Ru. - «(...) À volta da escola, uma colega que esteve lá o ano passado, ela teve um processo de divórcio, e pior, então a turma ficou numa lástima, 1º ano, não aprendeu a ler, não aprendeu a escrever, ... pronto ... isto tudo só para dizer o seguinte ela este ano não foi lá parar, mas está na escola Nº 2, “ai, este ano tens que ter muito trabalho, com essa turma, porque a colega é uma pessoa muito desorganizada”, portanto a colega que teve aquela vivência [não consigo perceber o que ela diz quase sussurrando!]

Marga - «Não te assustes, não tens que ouvir! ...

Ru. - «Lá está é a falta de experiência mesmo (...) (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Continuámos ainda durante parte da sessão a debruçarmo-nos sobre as questões colocadas pela Ru.. Ela estava mesmo a necessitar de falar. Ainda nos contou como

introduziu a hora das novidades, ou seja, o «Ler, contar e mostrar», e como foi sugerindo aos alunos o que poderiam trazer para esse momento de trabalho

Ru. - «Já comecei a fazer com eles a Hora das Novidades e eu acho que eles já apanharam muita coisa! Porque agora a luzinha ao fundo do túnel que me tem alegrado, são as novidades que eles têm trazido: problemas, adivinhas, canções. Ao início era só a blusa nova, a outra dizia o gancho, a outra era só ... “Mas têm que trazer mais coisas! Sem ser só essas! Podem trazer uma adivinha que viram num livro, podem ver no jornal, ou uma história que vieram contar ...” Então vários começaram ao despique ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Também nos contou como a partir da hora das novidades e daquilo que os alunos iam trazendo, que foram transformando em materiais de apoio, começou a organizar o espaço da sala de aula

Ru. - «Sim! Então há um que tem trazido problemas, há outro que traz as adivinhas, e então há um que adora escrever “Nem me digas mais, pega lá uma folha e uma caneta! ...” Passou o que estava no quadro, perguntou se “Posso fazer desenhos?” - ele também adora fazer desenhos – “Faz lá o desenho!” Então o que é que eu fiz, arranjei logo uma capa, pus lá num cantinho, que vai ficar agora o canto da leitura “Olhem, agora fica aqui o Cantinho da Leitura, quando vocês quiserem ler livros ou consultar o que está aqui, podem vir aqui ver.” Pronto às vezes há tempo e eles podem ir ver o que lá está! “Até podem vir aqui ver os problemas que estão feitos e fazerem novamente!” Há certas coisas que ... Pronto eu tento fazer mais mas ... Pronto, só mais uma coisas, tenho o PIT preparadinho para começar, tenho tudo preparadinho, tenho os ficheiros, tenho tudo para levar para a sala, não levei ainda pelo seguinte, tenho medo ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Mais uma vez as suas inseguranças se estavam a sobrepor ao desenvolvimento do trabalho. As dúvidas de Ru. prendiam-se ainda com a implementação do T.E.A., com a utilização do P.I.T. e também com o Plano Diário feito em conjunto com os alunos e depois avaliado também com eles – ultrapassando claramente o âmbito do tema proposto para esta sessão

Ru. - «Mas eu ainda tenho este fantasma, da empregada que vai lá levar o lanche e que vê os meninos da sala todos levantados

[várias vozes em simultâneo, não se percebe o que estão a dizer ...]

Ru. - «Mas lá está, onde eu quero chegar é: as crianças têm que se levantar para ir buscar as coisas, as fichas, têm que ir procurar

[várias vozes em simultâneo, não se percebe o que estão a dizer ...]

Marga - «Mas isso és tu que tens que ...

Vozes - «Mas isso é tudo normal

Ru. - «Mas é o que eu digo, o mal é meu! Eu ando angustiada com isso ...

Marga - «Tu tens que pensar que não vai correr tudo bem, que tu é que decides, que tu é que decides com eles, que tu é que decides com o grupo, como é que vão gerir o tempo, como é que vão gerir o espaço, e que vão regulando, a pouco e pouco, com o Diário de Turma, os problemas que vão surgindo! E sem começarem, nem tu perdes essa insegurança, nem vais tendo ocasião que os problemas surjam para serem conversados e regulados através do Diário de Turma e na reunião do Conselho. Que é exactamente ... A reunião do Conselho e do Diário de Turma serve exactamente para ir regulando os problemas que vão surgindo. A gente não pode fazer tudo ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Este discurso é característico de quem tem alguma insegurança na introdução de outras e novas formas de trabalhar e que por isso quer à partida prever todas as possíveis perturbações para as prevenir. Ora, num grupo, seja qual for o seu nível etário, isso não é possível, por mais previsões que se consigam fazer, há sempre tantos imponderáveis, que muitos problemas e questões só podem ser equacionados e resolvidos à posteriori. É para procurar a resolução conjunta à posteriori, entre todos os elementos do grupo, que o «Diário de Turma» e o tempo de Conselho são fundamentais. O primeiro torna-se num registo de episódios sobre os quais é necessário falar e encontrar uma solução; o segundo é o tempo colectivo dedicado ao diálogo, à fala e à procura conjunta da solução para as questões em debate.

Apesar de todo o apoio de que ela precisava e que nós lhe procurámos dar, eu já estava a ficar um pouco incomodada por não estarmos a conseguir arranjar espaço, ou

melhor, tempo para outras pessoas falarem. Acabei por sugerir à Ru. que toda esta insegurança inicial que ela sentia, tinha que ser ultrapassada por ela própria, mediante a sua crença no que estava a fazer, sem deixar de se apoiar no trabalho conjunto com outras colegas que partilhem a mesma perspectiva pedagógica

Marga - «Tu tens ...tens que te desligar, era isso que eu ia dizer, tens que ter uma grande segurança, e tens que te desligar daquilo que as outras pessoas pensam ...

GJ [quase em surdina!] - «Também acho!

Marga - «Não interessa aquilo que os outros pensam! Eles pensam aquilo que eles quiserem! E fazem as fantasias na cabeça deles que querem fazer! (...) repara, cada um de nós faz as fantasias na sua cabeça que quer! (...) Portanto, é uma coisa natural! E nenhum de nós pode nada contra isso! Agora eu faço-te uma sugestão, faço-te uma sugestão: para o ano, com essa insegurança que tu sentes, eu achava muito bem que tu combinasses com outras colegas, e concorresses para outra escola onde houvesse outras colegas a trabalhar com quem tu te entendesses, eu acho que isso é fundamental [silabando]. (...) Mas às vezes, quando a pessoa está em início de carreira, quando a pessoa começa a trabalhar ... porque essas angústias, esses medos e essas inseguranças que tu sentes são normais quando a pessoa começa, há estudos, há investigações sobre isso ... Portanto não tens que te alarmar, nem tens que ficar muito preocupada com isso ... E é uma maneira muito boa de a pessoa ultrapassar isso é estar com outros ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

A propósito de Ru. relatar o facto de ter colocado um painel pintado pelos seus alunos no átrio da Escola, contei que uma das aprendizagens mais importantes que realizara no Movimento era a necessidade de mostrar o trabalho

Marga - «Olha! Houve uma coisa que eu aprendi no Movimento, a gente pode ter uma maneira diferente de trabalhar da maior parte das pessoas, mas o mostrar trabalho, o ter o trabalho à vista, cala a boca às pessoas ...

GJ - «Cala a boca e faz algumas pessoas darem alguns passos!

*Marga - «Exactamente! E é fundamental, percebes? Isto é fundamental!»
(Transcrição da 6ª sessão de formação)*

Uma outra formanda, já com dez anos de serviço, contou uma experiência por que ela própria tinha passado em que confirmou a importância de se saber o que se está a fazer e de mostrar os trabalhos aos pais dos alunos

Fa. - «Eu aqui para sossegar um bocadinho a Ru., que ela está muito receosa ... (...) Tive um 1º ano e havia outro 1º ano. Pela primeira vez na minha vida eu tive problemas com os pais dos meus alunos ... devo ter atrasado bastante a primeira reunião, portanto, fiz a minha apresentação, e depois a apresentação do método, e também não foi voluntariamente que eu atrasei a reunião ... porque nunca tive problemas com pais, porque sabia aquilo que estava a fazer eu atrasei a reunião para isto, deixar ir criando perguntas, para depois poder responder a perguntas, inclusivamente já com trabalho feito. E eu tive problemas e o meu método foi posto em causa, os meus alunos e a aprendizagem deles foi posta em causa, etc. Portanto estás a ver, já tinha 10 anos de trabalho, e já tinha trabalhado em equipa ... não é agradável, é desgastante, não é agradável, pronto! E eu senti-me muito chocada de ter sido assim posta em causa, senti-me assim muito chocada. Com uma agravante, eu parti uma perna em princípios de Dezembro, claro que os alunos ficam sem professora, e eu fiz a reunião os pais viram os trabalhos, etc., e sossegaram, eu dei-lhes uma explicação, isto em Outubro, as coisas acalmaram no princípio do ano, quando eu parto a perna e eles ficam sem professor, o professor inclusivamente demorou a ser substituído, quando eu parto a perna e ficam sem professora, algumas ... alguns espíritos que não tinham ficado muito sossegados e orientados também pelas colegas, porque diziam “Eu não percebo nada daquele método! Eu não vou trabalhar com eles porque eu não percebo nada daquele método!” Os pais começam "aqui d'el-rei" quem é agora pega nos meninos e como é que os meninos vão ficar. Houve novamente uma reunião em que eu não estava presente, porque eu estava de atestado e achei que não devia estar presente, os problemas estavam a ser geridos pelas colegas e as colegas foram-se exactamente fazer ... perguntaram se podiam mostrar os dossiês, se podiam usar a sala para fazerem a reunião com os materiais na parede ... E quando os pais chegaram o trabalho que estava exposto pelas paredes e os dossiês ... pronto, o trabalho que estava a ser produzido, eu achei que as coisas ficaram resolvidas ... (...) o importante é assim, viesse ele inspecção, viesse fosse quem fosse, fosse ele quem

fosse, eu não estava minimamente preocupada porque eu sabia aquilo que estava a fazer... E não tenhas tantas inseguranças que fazes as coisas mal, que fazes as coisas mal, porque coisas dessas acontecem. Tens é que ter muita segurança e firmeza naquilo que estás a fazer, tens é que ter confiança em ti!» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Ru. ia construindo assim a sua identidade profissional, nesta fase por demarcação da escola tradicional

Ru. - «Uma das coisas que eu penso sempre e que pus nas expectativas e é verdade, ... é uma das coisas que eu mais quero é não seguir o método, é não ter os valores tradicionais, e é verdade ...(...) E isso foi aquilo que eu disse - se um dia fosse professora, não queria ser aquilo que foram para mim ... isso é o que me vem à ideia ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Ru. acabou por confessar que ali, na Oficina, era o único espaço em que conseguia falar desta forma

Ru. - «Não, lá está, aqui descaio-me porque acho que é o único sítio que eu acho que ainda, tirando os meus amigos, sinceramente, que não têm nada a ver, é o único sítio em que eu posso falar à vontade, sem pensar ... porque lá na Escola não há [espaço nem com quem conversar]» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Uma formanda acaba por lembrar uma estratégia que já tinha sido anteriormente referida para ultrapassar o isolamento nas escolas, a de concorrerem em conjunto, e que algumas delas estavam a tentar concretizar

Voz - «Quando forem os concursos, nós para aí umas 5 ou 6 que estamos a pensar juntarmo-nos para fazer uma lista em conjunto, percebes?»

Ru. - «Pois é!»

Marga - «Juntem-se, concorram em conjunto, ponham a mesma ordem das escolas

H.G. - «Eu e ela não temos o mesmo número de vinculada, 1759, 1752, ...

[Várias coisas que não se percebem!]

H.G. - «E estamos a fazer uma lista em conjunto que seja boa para todas, só vamos pôr aquelas escolas que são boas para todas, desde Queluz, até Sintra, Odivelas ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Como esta colega estava no seu primeiro ano de trabalho, era «*newcomer*» tanto na profissão como no Movimento, todos os presentes fizemos o papel de «*oldtimers*». Embora reconheça que eu e o GJ. tivéssemos desempenhado esse papel claramente com outra autoridade pela legitimidade que tínhamos naquela situação de formadores.

9. 5. 2. 4 Uma turma do 1º e 4º ano: «Diário de Escola»

Finalmente faltava a Pi. falar. Ela começou por contar a forma como os alunos se foram apropriando do Diário de Turma

Pi. - «Quando eu comecei com o Diário de Turma que foi na altura do Carnaval - tenho 1º e 4º ano, não é? - e depressa começaram a escrever e eu pedia aos do 4º ano para escreverem para os do 1º, mas os do 1º, nos primeiros tempos não tinham nada a escrever. Entretanto a situação já se mudou e permanentemente está um do 4º e um do 1º a escrever. Entretanto também já evoluiu, alguns do 1º ano já começam a dominar a escrita e então já vejo dois do 1º ano, uns a escrever para os outros. O que é engraçado, de facto sem eu dizer nada, que é aquela coisa de se “os do 4º ano podem ajudar, eu também já posso ajudar”, eu não disse nada, mas já se vê! Entretanto, também já evoluiu um bocadinho: estavam os dois melhores do 1º ano a escrever. “O que estás aí a fazer?” “Eu estou a escrever para ele!” Estavam a aproveitar para conversar um com o outro, não precisava de ajuda! “Desculpa lá, tu já escreves sozinho, por isso vai-te sentar!” Isto em relação ao Diário. Escrevem muito, escrevem nas 4 colunas, mas sem dúvida alguma a que está mais cheia é a do “não gostámos”. A do “Não gostámos” está com uma folha do Diário e depois tem outra folha por cima. Isto no 1º dia já tem logo folhas por cima!» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Eu e o GJ chamámos a atenção para o que isto implicava de escrita, uma escrita ao serviço da vida do grupo, da regulação do seu trabalho

GJ - «Vejam lá a escrita, hem? O exercício ... o exercício de escrita! Além do que escrevem no caderno, escrevem também ali. Ainda bem!

(...)

Marga - «Mas vê lá o que ele escreve ...

Pi. - «Hum?

Marga - Vê lá o que ele escreve, a quantidade de escrita que ele produz!

Voz - Eu tenho um aluno que já vai no 3º caderno de capa preta ...

Marga - Mas é muito bom ter alunos desses no grupo porque ajuda a estimular os outros, já viste ? ... » (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Pi. contou mesmo alguns aspectos que no Conselho não correram tão bem como ela gostaria: os alunos que não se envolvem, o facto de não terem o tempo suficiente e o facto de lhe parecer que ela própria tomava vezes demais a palavra. Chega mesmo a relatar como uma aluna propõe que o «*Diário de Turma*» se transforme em «*Diário de Escola*» pela necessidade que sente de resolver os conflitos em que estão implicados alunos de outras turmas

Pi. – «(...) Depois na semana passada, no dia de Conselho, dirigido pela Inês, que é uma das duas meninas de que eu estava a falar, disse: “Ó professora, eu acho que o Diário de Turma se deveria chamar Diário de Escola, porque às vezes são outros meninos que nos batem ou que têm a ver, portanto devia ser Diário de Escola!” Eu disse, achei graça, realmente eu já lhes tinha dito que passei por uma Escola onde eles tinham um «Diário de Turma» que liam à 6ª feira, e depois tinham também «Diário de Escola», em que tratavam dos problemas de todos, e tinham essa reunião onde os miúdos pequenos também funcionavam à 5ª feira. E realmente havia o Diário de Turma e o de Escola. E também lhes fui dizendo que para isso é preciso que as outras professoras das outras classes também colaborassem ... e aquilo ficou assim ... Eu também não falei sobre isso com as minhas colegas, sobre isso ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Foi uma proposta que surgiu na turma e que foi reveladora de como os alunos se tinham apropriado do sentido do «Diário de Turma» e de como este instrumento poderia ser utilizado a nível de Escola.

GJ, no entanto, reflectiu sobre as implicações de uma tal proposta a nível de escola e sobre a necessidade de haver outros tipos de colaboração entre as professoras das diferentes turmas que antecedessem a do «*Diário de Escola*». Reflectiu a partir da sua própria experiência com outros colegas

GJ - «Eu tenho o meu Diário [de Turma], tudo o que saia e tenha a ver com outro, na altura própria, num primeiro momento eu posso ir desafiá-los “Olha passou-se isto, o que é que vocês dizem de fazermos um pequeno encontro!” Porque o problema é que vamos chatear o outro colega com uma chatice! Se calhar devemos chatear o colega da sala ao lado para outras coisas. Levar um desenho que se fez, dizer “Olha, os meus alunos fizeram um pequeno projecto, podem fazer aí uma conferência?” Coisas mais agradáveis e não começar logo com o [Diário de Turma] para outra turma ... Só se se eu conhecer, porque a C.A. quando faz isto, faz com outra colega que é do movimento, não se esqueçam! Fazem mais ou menos a mesma coisa, jogam muito bem, são amigas, têm a mesma perspectiva pedagógica, etc., etc., etc. Eu fiz isso com o C.M., e com a Ma. ... E depois fazíamos periodicamente. Eram os miúdos a propor, quando o [Diário de Turma] tinha, ou o meu ou o C.M., tinha o GJ não sei o quê, mais não sei quê, acho mal, ou os meus iam ao outro [Diário de Turma], já temos assunto para juntar as turmas e juntávamos, estás a ver? ...Para não perderem a identidade própria, que é o que tem o Diário de Turma, estás a ver? Se vires que há possibilidade disso ... juntem as turmas próximas ... (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Eu própria também contei a minha experiência de colaboração entre turmas, que acabou por desencadear a necessidade da instituição de regras, a nível de Escola, o que conduziu à construção de uma forma comum de lidar com conflitos e infracção dessas mesmas regras.

Marga - «Foi isso que aqui na Escola, eu e a In., começámos a fazer, foi dito, falámos com a outras colegas, e começámos a chamar os meninos das outras turmas que

vinham para resolver as situações em que havia outros meninos envolvidos, e foi isso que depois despoletou a necessidade de haver regras a nível de escola. E para termos até uma maneira comum de lidarmos com as situações, estás a ver? Coisas que acontecem nos recreios nos espaços comuns, no refeitório, o facilitar o gerir esses espaços em conjunto, estás a perceber? Desculpa mas tu ias a dizer uma coisa ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Eu aproveitei para sublinhar a importância de criar espaços para conversar com os alunos sobre o que vai acontecendo, procurando mesmo criar uma certa cumplicidade quando tal se justifica

Marga - «Mas sabes o que eu acho, nessas situações, às vezes, nessas e noutras, e era isso que eu ia dizer há bocadinho, a importância que tem nós falarmos com os miúdos sobre as coisas, quer em grupo, quer às vezes ... coisas assim desse estilo, a pessoa falar numa relação pessoal, no sentido até de criar uma certa cumplicidade e de se pôr do lado dele e dizer “Ouve lá, eu percebo que tu tenhas feito isso sem intenção nenhuma e sem perceber que estavas a magoar, mas é um facto é que magoaste...” Quem diz isto, diz ... pronto eu há bocado estava a lembrar-me disto porque quando eu há bocado disse à H.G., que sorte os teus alunos têm no 6º ano por terem uma professora que faz Conselho, eu que acho que a gente ... (...) que os professores (...) - e se calhar connosco às vezes também acontece isso - não damos espaço, nem criamos oportunidade para falar com os miúdos sobre aquilo que acontece e as reuniões do Conselho são momentos privilegiados para falar sobre aquilo que acontece e os miúdos nestas idades precisam de ter outros adultos, diferentes dos pais, que sejam modelos para eles, que sejam referências, é fundamental, quer dizer, faz parte do seu desenvolvimento psicológico, e ajuda-os a crescer, e isso é fundamental e nós temos que ter consciência disso. (...)

(...)

Marga - «(...) eu descobri no livro do João dos Santos, que eu gostei muito de ler, olhem exactamente quando a minha filha nasceu, e que ele diz uma coisa que eu nunca me esqueci ...

Voz - «Eu não conheço...

Marga - «Ah! Mas então tens que ler, eu emprestei à Pi.. É fundamental! Ele diz uma coisa uma (...) coisa fundamental, nós temos que estabelecer uma relação, o adulto em qualquer situação tem que estabelecer uma relação com a criança, e muitas vezes no estabelecimento dessa relação nós temos que tomar uma atitude, porque é isso que eles estão a pedir, com os comportamentos deles eles estão a pedir é que nós tomemos uma atitude, às vezes as atitudes que tomamos não são as melhores, aquelas atitudes ideais que a gente gostaria de tomar são as possíveis, aquelas que conseguimos, pronto ... e é isso, são as possíveis, são aquelas que conseguimos, e são essas que nós temos que tomar, e mesmo numa reunião de Conselho a gente não se pode ... – (...) - nós não nos podemos demitir do papel que temos como professor e como adultos, porque é assim que eles nos vêem, e é isso que eles querem que a gente seja. Agora é um equilíbrio difícil esse, que a gente tem que estar sempre a tentar regular e a pensar sobre ele, para não intervirmos demais, para também para não nos demitirmos, é um equilíbrio muito difícil, mas que se vai fazendo, uns dias a gente consegue melhor, outras vezes a gente consegue pior, mas é assim, é uma aprendizagem que nós temos que fazer. Só fazendo é que a gente aprende.» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Eu acabei por referir o que tinha aprendido ao ler os livros de João dos Santos e GJ sublinhou a importância dos afectos nas nossas relações com os alunos, sobretudo, com aqueles que têm mais problemas

GJ - «E depois usar uma coisa que gente usa muito pouco, aliás quando eu digo a gente, estou a falar de todos nós ... são os afectos. Usamos pouco os afectos, mas os afectos não existem sem os afectos, e a gente guarda muito os afectos, e é verdade. A C.F. fala muito nesta coisa. [Ouvem-se vários murmúrios concordantes]. Esta coisa da cumplicidade é assim, quando é preciso a gente malha, malha no sentido de falar das coisas, mas a seguir ... Tu falaste no Raul, eu trabalhei só com “Rauls”, não é ... e uma coisa a seguir, a gente tem que ter um papel muito importante, que é os fracos, geralmente os outros também condenam esse tipo de miúdos, não é? A gente tem que estar de acordo, quando é para estar de acordo, mas depois ser justo, mas depois manter alguma cumplicidade com eles, não é? Passar-lhe a mão pelo pêlo, a sério, com sinceridade, dar-lhe o afecto, não

é? Então quando são castigados, é reforçar a conversa que tivemos todos em grupo, mas agora individualmente.

P.F. - «E o mesmo em relação às atitudes do professor: justificar-lhes as atitudes.

GJ - «(...) Estamos zangados com eles, mas ao mesmo tempo gostamos dele, não é? É assim! Estamos zangados, isto foi chato, mas não evitar dar-lhe o afecto a seguir, porque senão é muito chato ...» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Para mim C.F. também foi uma referência neste domínio

Marga - «Eu até aprendi muito com a C.F. essa questão da gente explicar ... a gente toma uma atitude na altura, a gente zanga-se, a gente é implacável e não transigimos, somos muito firmes, mas depois a gente até fica a pensar na situação, mas depois, depois do fim de semana, ou um dia depois ou não sei o quê, a gente até fica a pensar “Se calhar podia ter feito de outra maneira, se calhar estava cansada, se calhar estava mal disposta, se calhar não sei o quê ...” E depois falar com os alunos sobre isso! É importantíssimo! É fundamental!» (Transcrição da 6ª sessão de formação)

Partilhava deste modo as principais referências neste domínio dos relacionamentos interpessoais e da resolução de conflitos na sala de aula que fui constituindo como um reportório meu e que me têm acompanhado ao longo do meu percurso profissional.

9. 5. 3 Reflectindo sobre esta Sessão

As inseguranças, as ansiedades de quem começa, fizeram-me reviver a minha trajectória de entrada na profissão: são as pressões das colegas e dos pais, os «fantasmas da inspecção», a construção e a segurança de uma identidade profissional que progressivamente se vai enraizando na experiência reflectida e partilhada com outros colegas. São também as aprendizagens que fazemos com outros colegas mais velhos, assim como com os nossos alunos, mas também com o que vamos lendo.

Nesta sessão, tornou-se bem patente que nas práticas que se desenvolvem nas escolas há muitos aspectos que não estando presentes fisicamente naquele espaço – o da formação – se tornam presentes através dos relatos das formandas e dos nossos próprios.

Segundo a perspectiva da teoria social da aprendizagem, a «prática» como componente do que é aprender, o «*aprender fazendo*», foi nesta sessão o partilhar da forma como se tinha experimentado, ou não, a utilização do Diário de Turma e realizado o Conselho – afinal a temática proposta. Quem não tinha ainda feito nenhuma tentativa de experimentação partilhou as suas dúvidas e questões. Esta prática foi também constituída pela reflexão que as formandas («*newcomers*») iam efectuando à medida que relatavam os seus ensaios, as suas questões, mas também pelos relatos de experiências realizados pelos formadores («*oldtimers*») ou pelas alternativas e pistas que apontávamos.

Parece-me também poder afirmar que nesta prática discursiva e reflexiva, partilhada e interactiva, se vai também «*aprendendo vivenciando*», ou seja, vai-se também negociando o «*significado*» do que se vai vivendo na prática - nesta prática da Oficina de formação, mas também na prática do trabalho de professora na sala de aula, com os alunos, e na escola, no relacionamento com as colegas.

Nesta sessão de formação também foi notório como no trabalho de professora, as diferentes dimensões não são independentes umas das outras. É o que nos mostra o facto de apesar da temática proposta ter sido o «Diário de Turma» e o «Conselho», nem as formandas nem nós os formadores nos cingimos à abordagem desta temática, relacionando com ela diversos aspectos que se prendiam com a vida das turmas, das escolas e mesmo de estratégias para fazer face à insegurança dos professores nos primeiros anos de trabalho.

9. 6 Sessão Final: Avaliando a Oficina

9. 6. 1 Desde a última sessão

Desde a sessão 6, anteriormente descrita, até esta última sessão houve outras que fazem parte das que optei por deixar de fora nesta parte da apresentação e análise dos dados (ver Ponto 6).

Realizou-se um Sábado Pedagógico, na sede do Movimento. Como as formandas tinham gostado muito de estar no Centro de Recursos Pedagógicos (C.R.P.) do M.E.M. e dos recursos que lá estão disponíveis, propusemos encontrarmo-nos lá, da parte da manhã, para trocar materiais, conversarmos sobre dúvidas que estivessem a surgir e ver os materiais que lá estão acessíveis.

Depois de um almoço, em conjunto, assistimos à apresentação do Relato de Práticas referente ao 1º Ciclo, sobre a aprendizagem da escrita que se intitulava «Do sentido da Escrita à escrita com sentido», seguido de uma conferência proferida pelo Sérgio Niza sobre a «Escola Inclusiva», para os professores de todos os níveis de ensino. Foi uma interessante tarde de formação.

Posteriormente decorreu também a Sessão 8 sobre «Estudo do Meio – Trabalho em Projectos». Para esta sessão eu e o GJ convidámos uma «oldtimer» do Movimento, a C.F., que tem muita experiência, quer nesta área, quer no domínio da «Inclusão».

A sessão que a seguir apresento e analiso foi a última sessão de formação desta Oficina, a sessão final. Tinha como objectivo efectuar a respectiva avaliação, privilegiando a avaliação formadora⁷. As estratégias escolhidas passaram pela reflexão das formandas quanto às aprendizagens e experimentações que tinham realizado no seu percurso de apropriação do modelo pedagógico do Movimento, mostrando os materiais que tinham produzido para implementar as diferentes propostas de trabalho – nas suas «trajectórias de entrada», ou seja, nos processos de «participação legítima periférica».

Através dos «Diários de Bordo» (que não eram obrigatórios), de comentários partilhados a partir de instrumentos utilizados com os alunos, pretendíamos que se

⁷ Segundo Pinto (2001), avaliação formativa é aquela que ajuda o professor a tomar decisões pedagógicas; a avaliação formadora é um instrumento indispensável para o professor, mas também para o próprio aluno, na regulação dos seus próprios processos de aprendizagem.

referissem às metodologias usadas, às actividades propostas relacionando-as com os conteúdos da Oficina, referindo-se ainda ao ambiente, ou seja, ao clima das sessões, e ainda às interacções formandas / formadores e formandas / formandos. Num espaço social como este, que se pretende formador, estes são os factores considerados mediadores e, sobretudo, facilitadores das aprendizagens mais relevantes.

Esta sessão, que se realizou já no final do ano lectivo, em finais de Julho, iniciou-se por uma conversa informal entre os presentes, num compasso de espera, enquanto as restantes formandas iam chegando. Muitas das formandas tinham ido ao Congresso do Movimento que nesse ano se realizara na E.S.E. Setúbal, um momento alto do ciclo anual desta associação.

Feito o ponto da situação de quem estava, de quem vinha a caminho e de quem faltava, lembrámos o que tinha ficado combinado para esta última sessão

Marga – (...) Olhem hoje nós tínhamos combinado fazer uma mostra daquilo que cada um fez ...[baseando-se em...] (...) O escrito que foram fazendo e os instrumentos e trabalhos de que fomos falando ao longo das sessões que trouxessem para mostrar, e depois era também se alguém tivesse feito Diário, que não era uma coisa obrigatória, uma sugestão, ou tivesse tomado algumas notas e quisesse ler algumas coisas do Diário como forma de comentário à formação, também o poderia fazer e nós pensámos cerca de 10 minutos ... (...) Nós pensámos cerca de 10 minutos por pessoa. Depois pensámos fazer a leitura do Diário da Formação e depois há uns questionários que são iguais para todas as oficinas que cada um tem que preencher. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Para além da metodologia que seguimos nesta sessão, segundo a qual cada formanda dispôs de um tempo limitado (cerca de dez minutos) para apresentar os instrumentos do cenário e do modelo pedagógico que tinha ensaiado com os seus alunos, pretendíamos também preparar já o ano seguinte, no que dizia respeito à continuação desta acção de formação – isto é, pretendíamos criar as condições para que as formandas interessadas pudessem dar continuidade à sua «*trajectória de entrada*» no M.E.M. Seria o ano do Estágio de Iniciação ao Modelo do Movimento da Escola Moderna – o ano de implementação do modelo pedagógico – devidamente acompanhado e supervisionado, em pequenos grupos, segundo as regras definidas para

esta modalidade de formação pelo C.C.P.F.C.P. (ver Ponto 9. 1). Levámos mesmo fotocópias do documento utilizado para creditação do Estágio junto do C.C.P.F.C.P. para entregar às formandas para elas se inteirarem da proposta apresentada. A continuidade a dar a este processo de formação, iniciado com esta Oficina, era um aspecto que nos preocupava e que estava previsto ser abordado no final desta sessão.

Para dar como finalizada esta acção de formação, necessitávamos ainda de cumprir um conjunto de procedimentos indispensáveis à avaliação e formalização da Oficina. Refiro-me aos relatórios dos Sábados Pedagógicos que decidimos integrassem esta Oficina, como sessões de formação presencial, tendo por isso pedido às formandas que neles participaram uma pequena reflexão individual escrita. Era também necessário que cada formanda preenchesse uma ficha de avaliação da Oficina, ficha essa que é idêntica para todas as acções de formação promovidas pelo Centro de Formação do M.E.M..

As formandas foram apresentando, uma a uma, os materiais e os trabalhos que tinham ensaiado com os seus alunos. Muitas falaram das suas limitações, dificuldades, revelando uma grande consciência do percurso que tinham iniciado, mas também daquele que ainda lhes faltava percorrer, na integração deste modelo pedagógico.

9. 6. 2 A palavra às formandas - «newcomers»

Passo a apresentar e a analisar o que um conjunto mais significativo de formandas partilhou com o grupo do ponto de vista da avaliação, a reflexão sobre esta acção de formação. A relevância dos relatos que seleccionei deve-se sobretudo ao facto de serem exemplificativos quer do ponto de vista dos percursos e das tentativas de implementação do modelo pedagógico do M.E.M. realizadas, quer da reflexão que sobre eles foi efectuada, tanto pelas próprias formandas («newcomers») como pelos formadores, «oldtimers», ou também por outras formandas presentes. Respeitei no entanto a ordem das apresentações seguida ao longo desta sessão.

9. 6. 2. 1 «A consciência das limitações»

Seguiu-se a apresentação de So.. Ela trabalhava em horário duplo, pelo que tem que partilhar o espaço da sua sala de aula com outra colega.

À medida que ia descrevendo o seu espaço de sala de aula ia também explicitando as suas tentativas de experimentação de algumas das propostas preconizadas pelo modelo pedagógico do M.E.M.. Foi assim que nos relatou como apenas tinha tentado uma vez realizar um Conselho de Turma

«(...) o jornal de parede não funcionou, o diário de Turma não resultou, tem muito a ver com a minha... com a minha falta de organização mental e um bocado e ... o estar ... ainda não ..., não funcionou. Fizemos uma vez, uma Assembleia e foi muito gira, foi muito gira, escrevi ... por acaso na altura ...(...) Tinha surgido um problema qualquer com o Is., acho eu. Então, não: então a Ca., a Ca. dizia que ela era assim também para os pais dela, também falava assim com eles, como se fosse uma pessoa adulta a falar, mas com um sentido de justiça e rectidão impecável, impecável, eu fiquei ... só me ria, só me ria... com um sentido de justiça muito mais criterioso até que às vezes o nosso, e funcionou.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

O facto de não ter realizado mais Conselhos de Turma ficou a dever-se a questões de organização própria, como ela própria afirma, não se dispôs a isso, apesar de reconhecer que este momento correu bem.

So. relatou-nos também como geria, com os seus alunos, o T.E.A., a que chamavam «Trabalho no Caderno»

«Depois os registos, eu não lhe chamava o P.I.T., eles sabiam que o instrumento onde tinham que registar era o P.I.T., nós colávamos no caderno, mas eles próprios sabiam que à tarde [mesmo em horário duplo, muitas vezes os professores chamam “tarde” ao tempo de trabalho que se segue ao intervalo] tinham que trabalhar no caderno, era o que eles lhe chamavam, vamos trabalhar no caderno “Ó Professora, não vamos trabalhar no caderno?”. Gostavam muito de estar ali entretidos a ir escolher, o ir fazer o que lhes apetecia. Gostavam muito.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Surpreendeu-me nesta formanda a consciência que ela tinha das limitações do seu próprio trabalho e como as explicitava

«Mas depois faltava a parte da avaliação, no final, que no início eu comecei por fazer, eu, e depois a pedir para o próprio fazer também aqui em baixo. Mas depois faltava o todo, os outros a julgar, os outros a dizer. Essa parte falhou. E pronto, que eu me lembre... Tínhamos o mapa do tempo, as tarefas, tínhamos os ficheiros, e pronto ...» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Em situações como esta, mais importante que acentuar as limitações, considero muito mais relevante valorizar a consciência que se tem das limitações dos ensaios implementados e do «caminho» que ainda é necessário percorrer. Era o que acontecia com esta formanda

Marga – Eu estou impressionada com a ... como é que eu hei-de de dizer isto? Não, com a tua consciência daquilo que fizeste e do que te falta fazer ... (...) Não, podias não estar lúcida neste processo, e acho que isso é muito importante e acho que é muito interessante, porque acho que é um caminho óptimo ... tu tens perfeita consciência do caminho que tens que fazer. Acho é que não tens que pôr tanto tónica no que falta, isto era o que eu também te queria dizer, tens que valorizar ...

So. – O que já fiz!

Marga – Tens que valorizar muito o que já fizeste e aquilo que falta são coisas importantes... que se calhar até te vão ajudar a valorizar mais aquilo que já fizeste, dando um sentido de conjunto a tudo o que conseguiste fazer. É uma parte daquilo que eu queria dizer. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

So. acabou mesmo por partilhar com o grupo a reflexão que fez sobre a importância da avaliação do trabalho feita com os alunos, uma avaliação de características formadoras, uma componente essencial de todo o processo de construção do sentido do trabalho escolar

So. – «*Eu sinto que muitas coisas funcionam, mas eles depois não têm a consciência porque é que estão a fazer aquilo, não é? Como por exemplo, eles registam e fazem, mas depois não há aquele momento em que toda a gente diz que fez ou que não fez, acaba por perder um bocado o sentido. Embora eles ainda não se apercebam muito ... (...) Sim, sim, avaliava de início, mas depois nas últimas semanas já nem isso fazia. Percebes? Acabou por se perder um bocado e eles acabavam por não ter a consciência que aquilo é para fazer assim e depois há aquele momento em que toda a gente tem que prestar contas, tenho que dizer...*»
(Transcrição da 9ª sessão de formação)

Esta formanda referiu-se ainda à importância da Oficina para iniciar a experimentação de alguns aspectos do modelo que ela já conhecia

So. – «*Mas é a tal coisa, o P.I.T. e essas coisas todas só começou depois de eu ter vindo para aqui, depois de um certo tempo, não foi logo no início do ano. Eles começaram [...]*» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Nós, formadores, aproveitámos este momento para fazer um apelo à escrita, por parte de So., pois existem poucos documentos escritos sobre estes processos de mudança, de apropriação ou de integração de um determinado modelo pedagógico. Explicitámos mesmo que estes processos de mudança são graduais, com avanços e recuos, com incertezas e inseguranças, referindo mesmo que não são processos mecânicos, mágicos ou automáticos, que acontecem de um dia para o outro. Sobretudo porque nestes processos não estão em causa apenas processos de domínio de técnicas que se aplicam, estão em causa processos de reestruturação pessoais das representações dos próprios professores sobre o seu lugar e o seu papel na sala de aula. Nesta situação de formação, trata-se apenas de iniciar esses processos de reestruturação e de reflexão sobre o que é ser professor, evidentemente que neste caso concreto sob a perspectiva do Movimento da Escola Moderna

Marga – «*O GJ estava a dizer (...) que era importante tu escreveres aquilo que estiveste a dizer, porque a gente não evolui no trabalho, não adopta uma nova maneira de trabalhar, assim como se as coisas fossem feitas de um dia para o outro, de um dia para o outro dia, passando por cima de uma noite, não é assim ...*»

É o percurso, é o caminho que se tem que fazer, e não aparecem coisas escritas assim. Em fases intermédias desse percurso. Estava a contar à H.O., no congresso, pela primeira vez, este ano apareceram muitas pessoas a fazer comunicações, não sei se assististe a alguma, em fases iniciais, de uma certa insegurança, vocês assistiram também? Que eu fico ...

Fa. – «Inclusivamente pessoas que já trabalham há muitos anos (...) ... E valeu por isso. Eu admiro muito o trabalho delas. Claro, estavam um bocadinho nervosas ... (...) mas viu-se que fizeram um bom trabalho, e mudaram, predispuseram-se a mudar.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Outra formanda presente deu o seu testemunho de como a escrita pode ajudar nesse processo de distanciamento dos acontecimentos imediatos e de reestruturação pessoal

H.O. – «(...) e a reforçar aquilo que tu disseste sobre a escrita, eu gostaria de dizer também o seguinte e que é fruto da minha própria experiência e da minha própria aprendizagem. É muito na medida em que nós escrevemos sobre o que nós fazemos, que nós nos reestruturamos. E dou-te um exemplo só com uma coisa que eu escrevi aqui sobre uma das sessões, eu escrevi assim: “O gosto pela Matemática - era um dos aspectos mais pertinentes da sessão, portanto eu escrevi assim - o gozo pela Matemática, e o difícil processo de mudar – isto estava eu a escrever – e pensei assim (...) ... e pensei, espera não é mudar, é provocar a mudança, ou ainda melhor, provocar a necessidade de mudança de atitudes dos nossos colegas. E já depois de estar aqui a reler isto acrescentei, de nós próprios... (...)» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

GJ, sublinha os aspectos relevantes do discurso de So. e aproveita para realçar a importância da persistência e do sentido que certas metodologias também têm que ter para o professor, para que este seja perseverante na sua implementação

GJ – «Mesmo que não fosse um Diário, uma reflexão de algumas coisas que tu disseste aqui, eu acho que foram muito interessantes. Tu disseste: “O Diário não resultou porque a culpa foi minha” e escreveres um bocado sobre isso (...) Sem

dramatismos. Outra era aquilo, fizeram um Conselho e descobriste que os meninos com a idade de seis anos já tem sentido de justiça (...) Sabes é preciso fazer muitas vezes para dar prazer à gente. E para a gente perceber que o que está escrito nos livros, a maior parte das vezes, é verdade. E é. Não é em todos os livros, só nalguns. Agora escrevem-se muitos livros sobre psicologia, sobre pedagogia, sobre educação, não é em todos, só nalguns, dizem que de facto as crianças aos 5 / 6 têm as aprendizagens, no essencial, todas feitas, e para isso é preciso desenvolvê-las é preciso fazer uma caminhada com elas permanentemente. É essa nossa proposta, do Movimento, tem que se ritualizar algumas [coisas], não é? Para que os miúdos possam fazer cada vez mais aprendizagens.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Este foi um momento muito rico desta sessão de avaliação pois a riqueza da reflexão sobre o próprio percurso que So. partilhou com o grupo permitiu a explicitação por vários dos presentes, e não apenas dos formadores, de como os processos de mudança são complexos, necessitam de tempo e de uma disponibilidade e empenhamento pessoal, numa atitude pró-activa. A escrita surgiu como um elemento que pode ajudar a um distanciamento e a uma reflexão, ou melhor a uma meta-reflexão sobre o que se passa na prática, em contexto de sala de aula nas interacções com os alunos.

So. não quis terminar a sua apresentação sem nos falar de outros trabalhos que tinha realizado com os seus alunos e que ela reconhece como fazendo parte das práticas dos professores do M.E.M.: visitas de estudo, trabalho de texto em colectivo no quadro, construção de albúns, cozinhados (pizzas) – trabalhos que lhe deram um enorme prazer e contentamento

So. – «Agora estava-me a lembrar fizemos muitos albuns, porque também fomos a muitos sítios e isso serviu para fazermos trabalho de texto colectivo no quadro, os relatos das visitas e fizemos albuns grandes muito coloridos. E estava-me a lembrar que fomos à Telepizza, escrevemos no quadro, fizeram umas pizzazinhas pequeninas, depois mostraram a toda a gente, a professora mostrou a toda a gente... Fui bater à porta das minhas vizinhas “Ai! venham cá ver isto que está tão

giro!...” Muito modesta, eu. Pronto, fizemos assim essas coisas. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

9. 6. 2. 2 Regressar à Escola: «newcomer» no M.E.M. vs professora experiente

Terminados estes comentários, passámos à apresentação de H.O.. Esta formanda era uma das mais velhas do grupo e com um percurso profissional mais diversificado. Ela começou por contextualizar o seu regresso à escola, no seu já longo percurso de 25 anos de serviço

H.O. – «Primeiro eu acho que tenho que contextualizar um bocadinho... a minha... a minha vida. Então é assim, eu terminei o 25º ano de serviço, dos quais os primeiros dez trabalhei com meninos, nos quatorze seguintes, estive em diversas actividades sempre ligada à Escola, de alguma forma, e portanto este ano foi o meu reinício, [sublinhando estas últimas palavras]. Há muitos anos já que eu fazia algumas coisas, portanto seguia algumas metodologias do movimento, mas enfim, digamos que eu conheci mais o movimento e que me ... pronto, e que tive mais contactos e passei a assistir a coisas, muito mais nestes últimos catorze anos em que não estive no trabalho, do que nesses tais dez em que trabalhei, pronto. Maneira que o regresso às aulas, foi uma decisão muito pensada, muito reflectida e muito interior, e assumida interiormente, foi ... era um desejo muito interior e portanto vontade de fazer muitas coisas. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Contou-nos como foi complicada a sua integração na Escola. Encontrou um ambiente muito hostil, cujo corpo docente era constituído por cinco professoras que já tinham trabalho nesta escola no ano anterior e por outras cinco professoras que lá foram colocadas nesse ano pela primeira vez. Em seu entender havia graves problemas de relacionamento interpessoal entre as professoras, pois estes eram constantemente referidos, sempre que alguém manifestava alguma discordância ou interrogava qualquer procedimento. Os pais foram identificados como o único problema que a Escola tinha

«... “Ai! Esta escola não tem problemas nenhuns, o único problema são os pais!” Eu decidi que não perguntava mais nada, porque assim (...) ... isto já chegava, o

melhor era dar tempo para perceber o resto.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Quando perguntou por algumas características do trabalho escolar ou pelos recursos didáticos existentes as respostas foram muito evasivas. Quanto aos aspectos culturais do trabalho disseram-lhe que não estava nada instituído, quanto aos recursos disponíveis falaram-lhe da existência de uma fotocopiadora, de um armário com livros que servia de biblioteca e de uma arrecadação com material didático. Ninguém sabia era onde estava a referida chave, nem ninguém se dispôs a explicar onde se encontravam tais recursos.

Estes episódios não contribuíram para atenuar as tensões existentes entre o corpo docente da Escola. Mesmo a sua pretensão em obter a chave da Escola para ir trabalhar aos fins-de-semana, caso considerasse necessário, foi muito contestada e difícil de satisfazer. É uma tradição que não existe entre nós.

Terá tudo isto sido agravado pela chegada à escola de uma colega com uma postura profissional muito diferente daquela que é habitual? Desde logo pelo tipo de questões que colocou – seria uma atitude profissional demasiado afirmativa? A aceitação da diferença, seja em que situação for, é sempre muito difícil, questiona sempre muito a forma de estar de quem já está. Esta formanda apesar de ser já uma professora experiente, era no entanto uma «*newcomer*» naquela Escola também.

Gerou-se mesmo uma certa discussão entre outras formandas a propósito do ter ou não a chave da Escola, das responsabilidades que isso envolve, do estar ou não disposto a assumir essas responsabilidades – H.O. estava ciente de tais responsabilidades e estava disposta assumi-las.

Senti então necessidade de efectuar uma intervenção a lembrar o quanto é natural e salutar que tenhamos pontos de vista e formas diversas de encarar o ser professor e o estar na escola – a importância de enorme respeito uns pelos outros. Procurava abrir espaço, para diferentes formas de pensar, para diferentes sensibilidades, quer na escola, quer entre as formandas presentes na Oficina

Marga – É natural que tenhamos maneiras diferentes de ver as coisas (Transcrição da 9ª sessão de formação)

H.O. referiu ainda alguns acontecimentos do foro pessoal que interferiram com ela no decorrer do ano lectivo em questão, tal como a morte do pai e da mãe e ainda a deslocação do marido para os Açores.

Por todas estas razões H.O. considerou que este seu ano de trabalho, para além de acarretar uma mudança de local de trabalho e a conseqüente adaptação, teve também muitos acontecimentos de ordem pessoal que o tornaram num ano difícil, o que não foi nada favorecido pelo ambiente que encontrou na Escola.

Em seu entender o que mais estimulou o seu trabalho ao longo deste ano lectivo, foi o ter aceite ter estagiários da E.S.E. e o estar a frequentar esta Oficina. O ter estagiários obrigou-a, num primeiro momento, a organizar muito bem o seu trabalho, mas, num segundo, favoreceu a constituição de uma equipa de trabalho que trabalhou em cooperação

«(...)Por isso foi muito estimulante, por exemplo, o ter tido estagiários da ESE de Lisboa, que o primeiro grupo, me deu muitíssimo de trabalho, porque de facto eram miúdos que estavam ainda no início, portanto ainda não tinham grandes coisas para dar, estavam era à procura. Foi extremamente, importante vir para esta oficina vir para esta oficina de formação, extremamente importante. E foi muito importante a partir de Março, ter tido então mais três estagiários da ESE de Lisboa, mas estes do 3º ano, com quem de facto eu passei a fazer uma equipa. Portanto tudo o que vocês vêem, ou portanto, a maior parte do que vocês vêem, não é trabalho meu, é trabalho desta equipa, destas 4 pessoas, elas e eu. Pronto, ...» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

H.O. passou a mostrar-nos a planta da sua sala, a disposição de todo o mobiliário e a arrumação das mesas em que os alunos se sentavam em grupo de quatro elementos. À medida que ia falando as outras formandas foram colocando questões. Uma perguntou pela secretária da professora, pois não a conseguia identificar na planta da sala em local de destaque, como é habitual. De notar é o facto de H.O. não se lembrar onde a sua secretária estava situada, pois esta tinha-se transformado em mais uma mesa de apoio ao trabalho

H.O. – «Ah! A minha está onde? Espera. Espera, a minha desapareceu. A minha desapareceu, porque eu não me consigo lembrar onde é que estava. Talvez estivesse, ... há várias hipóteses... (...) Portanto fiz grupos de 4 meninos cada grupo, (...)» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Dos espaços de trabalho desta sala de aula faziam parte um «Cantinho da leitura» e um espaço para os computadores

«(...) havia aqui uma manta onde os meninos ... este armário tinha a biblioteca, com livros deles e meus que tinham trazido, aqui havia uma manta onde eles liam. E aqui havia dois computadores que entretanto eu arranjei. Houve mais coisas intermédias, houve mais situações intermédias, mas basicamente a partir da Páscoa, a situação final foi esta.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Uma outra formanda colocou de imediato a questão da constituição dos grupos dos alunos, dos critérios que H.O. tinha utilizado para a sua formação. H.O. explicou que depois de uma fase inicial em que cada um se sentou onde quis, ela fez com os alunos um teste sócio-métrico que orientou uma proposta apresentada pela professora ao grupo

H.O. – «(...) Eu vou-te explicar. Eu fiz a dada altura um teste sócio-métrico e fiz alguma análise de como é que eram as relações, entretanto, depois fiz-lhes um questionário em que perguntava quais eram os três com quem gostariam de trabalhar e quais eram os três meninos com quem de maneira nenhuma não gostariam de trabalhar. E conjugado isso tudo, que me levou «n» horas a fazer, eu consegui agrupá-los de maneira a que ninguém ficasse com um colega que não queria ficar. Foi o único critério que eu consegui. Portanto, agrupados desta maneira, por esse critério, e eles sabiam que foi com esse critério, mostrei-lhes os cálculos todos que foram feitos para isso, obtive aquele resultado.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

No entanto, os próprios alunos chegaram a questionar esta nova disposição e a própria H.O., necessitou de explicitar perante a turma o que considerava essencial e de

que não abdicaria, podendo este momento considerar-se como um momento de reflexão e de crescimento do próprio grupo-turma

«Aquele resultado levantou muitas questões, eles próprios se questionavam muitas vezes, porque não funcionavam bem uns com os outros. Pronto. Então, numa ocasião, discutimos no Conselho muito isto, e eu disse-lhes “Tudo bem, eu não me importo nada que vocês mudem de lugares, desde que nós consigamos chegar aqui a um consenso de maneira que toda a gente fica satisfeita.” E nessa altura chegou-se a esta disposição das mesas, 6 – 4, 6 – 4, e eles conseguiram entre eles agrupar-se de maneira a que todos ficassem satisfeitos, e a partir daí o único grupo onde continuou a haver problemas por causa de uma menina foi este grupo aqui, esta menina tinha problemas relacionais muito complicados, foi praticamente o ano inteiro até esses problemas começarem a ficar atenuados, e agora no final do ano estavam quase mais atenuados. Pronto!» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

O recurso ao teste sócio-métrico não é uma prática comum entre os sócios do M.E.M., foi uma opção desta professora. Toda a explicitação de critérios que originou a constituição dos grupos de trabalho poderia ter-se realizado a partir, por exemplo, do recurso à regulação dos momentos de trabalho através do Diário de Turma e do Conselho.

Para que na sala de aula houvesse um ambiente estimulante de aprendizagem era necessário descobrir que material didático existia na Escola e utilizar os recursos disponíveis. Só assim foi possível organizar ainda um cantinho para jogos didáticos, outro para a pintura e ainda um de experiências

«(...) eu entretanto, com as três meninas [as estagiárias] fomos para a arrecadação e conseguimos descobrir lá uma data de moveizinhos, de prateleiras, uns tortos, uns que ... outros não sei o quê...mas que a gente recuperou aquilo tudo e organizámos aqui um espaço onde havia jogos, organizámos aqui um espaço onde havia tintas, e coisas basicamente para experiências, com água e não sei o quê e aqui os ficheiros todos, aqui um armário, um daqueles armarinho que têm as pesagens, daqueles que têm os pesos, a parte dos computadores passámos para aqui, porque entretanto nós passámos a biblioteca para aqui. E portanto ficou aqui como que a

zona e a secretária veio para aqui com uma mesa. Pronto!» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foi necessário lembrar a H.O. que não dispunha de todo o tempo para a sua apresentação, pelo que de forma muito sucinta ela ainda mostrou os instrumentos de organização do trabalho de aprendizagem que tinha utilizado com os seus alunos, bem como os tempos ou rotinas diárias ou semanais mais relevantes.

Assim, referiu que utilizara o Diário de Turma, a agenda semanal de trabalho e o caderno de escrita livre

H.O. –« ... uma das coisas que eu acho giro, foi o caderno de escrita. A partir de se ter falado nisso aqui, apesar de eu já no início do ano ter apelado aos meninos a terem um caderno de escrita, ninguém tinha avançado com isso e então quando eles foram para férias de Carnaval, eu resolvi comprar eu um caderno para cada um e dar-lhes um caderno e disse-lhes “É para escreverem o que vos apetecer, sobre o que vos apetecer, quando vos apetecer!”. E pronto, isso foi muito engraçado, eu tenho ali um desses cadernos que eu pedi à miúda se me oferecia e ela ofereceu-me. E de facto foi vê-los andar por aí adiante. De facto eu não corrigia nada, isso foi explicado aos pais (...) Nunca mais deixarei de fazer isso. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Como momentos estruturantes do trabalho diário da turma, H.O. contou-nos como decorria a hora do «Ler, contar e mostrar» e como implementou a «Hora do conto». Não é por acaso que estes momentos são o momento inicial e o momento final de cada dia de trabalho

« ... Outra das coisas que se instituiu também foi a Hora do Conto, ao fim do dia, todos os dias. Portanto, tínhamos um livro que ia de mão em mão, cada um levava e no dia seguinte lia um bocado, não era propriamente um capítulo, um bocado, lia um bocado da história.

Voz – «A hora do conto quando fazia?

H.O. – «Ao fim do dia, todos os dias. Tipo assim dois minutos, cinco minutos, três minutos, um bocadinho de nada. É o prazer da leitura. O prazer ...

Voz – «Eles lêem alto...

H.O. – *Sim!*» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

O que esta formanda nos contou sobre a sua integração na escola mostra bem como nalgumas situações, o chegar à escola e o querer dispor, de forma acessível, para todos poderem utilizar na sua sala de aula, os recursos de aprendizagem – o que se baseia numa procura profunda e séria de uma professora que revela um elevado grau de profissionalismo – pode assumir proporções de grandes tensões e conflitos.

Para dar por concluída esta apresentação e passarmos à seguinte, foi necessário recordar as potencialidades de outros momentos de conversa, mais informais, para além da sessão e como íamos jantar em conjunto, estes diálogos poderiam ser prosseguidos posteriormente.

9. 6. 2. 3 Transformar necessidades de formação em propostas

Passámos seguidamente à apresentação de Fa.. Esta formanda encontrava-se destacada no sindicato e como não tinha turma naquele ano, relatou-nos o trabalho que realizara com os seus alunos no ano lectivo anterior. No início da sua apresentação, referiu como tinha conhecido o Movimento, no ano em que trabalhara na Lourinhã, ano em que foi implementada a generalização Reforma Educativa decorrente da L.B.S.E. de 1986.

Fa. – «... Portanto já há bastante tempo e começou na Lourinhã, onde estava a ser implementada a Reforma Educativa, e foi aí que eu conheci o Movimento da Escola Moderna ... e a reforma do que eu acho que devia ser a formação contínua. Tínhamos formação de quinze em quinze dias, o acompanhamento, e foi aí. A partir daí fui a pouco e pouco fazendo algumas coisas ... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Em seguida a relatou-nos os instrumentos e as estratégias que utilizou no trabalho de aprendizagem com os seus alunos

«(...) tenho sempre em todas as turmas o Diário de turma, o Conselho de Turma, o registo de presença, o tempo, o calendário, a hora das novidades, sempre ... deixa-me lembrar mais alguma coisa ...pronto, e algumas grelhas, faço trabalho de texto, no 1º ano uso isso, listas de palavras, o dicionário ilustrado, a descoberta de palavras, no trabalho de texto ... (...) no desenvolvimento da Língua Portuguesa, eu não tenho qualquer problema, na Matemática já não é bem assim, ...»
(Transcrição da 9ª sessão de formação)

Referiu depois as suas inibições relativamente à Matemática

«E vou encadear umas coisas nas outras, inclusivamente falar dos Sábados Pedagógicos, em que foi tratada a Matemática. Eu gostei de ver aquele trabalho que elas fizeram com a Matemática, pronto a partir do Tangran. Gostei de ver e achei extremamente interessante. Já fiz uma formação com o PP, gosto de ouvir o PP, mas é assim, eu tenho muitas inibições em relação à Matemática

Voz – Não és só tu...

Fa. – Pois. Quando oiço o PP eu fico sempre ... a sensação com que eu fico é, ele sabe muito disto por isso é que lança os desafios, eu acho que não os conseguia lançar. Eu trabalho com o Tangran, com o geoplano, com os blocos lógicos, e pronto. Mas depois lançar aqueles desafios eu não consigo. E quando oiço o PP penso assim “Ai! Meu Deus! O que é que eu faço ou não faço”. Pronto e em relação à Matemática é uma das coisas que eu sinto, tento fazer o melhor possível, mas (...) sinto que não tenho capacidade para lançar aqueles desafios. Pegar num coisinha, como ele faz e ir ...» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Acaba mesmo por propor uma oficina de formação no âmbito da Matemática, que corresponde a uma necessidade sua. Para responder a estas necessidades tentei começar a explicar o que se previa serem os estágios no ano lectivo seguinte, dando sequência a esta Oficina

Marga – Eu acho que no próximo ano, os grupos que funcionarem em termos de estágio ... por acaso eu estive a pensar um bocado nisso... (...) ... são grupos mais pequenos, são grupos de cinco pessoas, com um formador, com um supervisor ...

Fa. – Eu não tenho turma para o ano ...

Marga – Eu não sei, eu depois já respondo a essa questão ... mas eu acho que os grupos vão ser inseridos no estágio, além de serem grupos de acompanhamento, que em princípio, em princípio e no fim, o objectivo é que reúnam periodicamente, quinzenalmente, para falarem do trabalho da sala de aula, do modo como estão a implementar o modelo do movimento na sala de aula, pode haver uma parte mais vocacionada e mais orientada para uma determinada área. Pode acontecer. Pode haver um grupo em que as pessoas se vocacionem mais para as questões da língua, pode haver um grupo em que as pessoas se sintam mais ...

Voz - ... se sintam mais motivadas para uma área... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Comecei depois por estabelecer um paralelo entre a situação desta formanda e a sua necessidade de formação, com as necessidades de aprendizagem dos alunos e como estas podem ser trabalhadas nos tempos dedicados ao T.E.A. – uma situação de formação em cooperação, com os pares, e por isso também de auto-formação

Marga – Ah! É de facto funcionar como objectivo, como ideia, como acontece em relação ao T.E.A. dos meninos, ser para cobrir uma necessidade de trabalho e áreas que eles precisam de trabalhar mais, em relação a nós também poderemos funcionar dessa maneira, em termos de ... e acho que isso era muito importante. Em relação ao teu trabalho sem turma, eu parece-me que o PP está a tentar, não falei com ele sobre isso, desenvolver um grupo cooperativo no próximo ano em relação ...

Fa. – Sim, sim ... eu inscrevi-me lá.

Marga – Então já sabes mais do que eu ...pronto. Um grupo de Matemática só relacionado com a Matemática. O que é que ele falou? Conta lá... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Fa. – Em princípio foi lançado. Foi na apresentação do Sáb. [em que] ele falou da Matemática. E o problema [com] que eu estou na Matemática, penso que há várias pessoas a senti-lo também. E as pessoas ofereceram-se para fazer um grupo

cooperativo e ele ofereceu a sua disponibilidade. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Contou-nos ainda que usava com os seus alunos um caderno de escrita livre e um caderno de leitura, (a que chamou caderno de textos) em que iam sendo colados os textos que eram trabalhados colectivamente, como um livro de leitura que se vai construindo progressivamente.

Fa – Uso também o caderno de textos e um caderno de escrita livre onde eles escrevem aquilo que querem, e quando querem.

Voz – Então dois cadernos de textos? É o quê?

Fa – Um é o de escrita livre, onde é onde eles escrevem quando querem...

Voz – E o outro?

Fa. – O outro é o dos textos trabalhados.

Voz – Eu pensei que havia um colectivo para a turma.

Fa – Cada um tem o seu. (...) Cada um tem o seu, o seu livro de leitura deles. Têm todos os textos trabalhados, as listas de palavras, a ilustração de palavras, a formação de novas palavras... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Nesta sequência Fa. é interpelada por uma outra formanda

H.G. – «Na língua portuguesa o que é que tu achas que ainda não fazes, eu gostava de te ouvir dizer, o que é que tu achas o que é que podias fazer melhor? Estás a perceber? Eu se estivesse no teu lugar pensava assim “Já fiz isto tudo, e agora o que é que posso fazer mais?” [risos]

Fa – «Eu não vou falar no Conselho de Turma porque eu acho que já falei numa sessão aqui como é que me relacionei com o Conselho de turma, nas várias turmas que fui tendo. O que é que eu ainda sinto dificuldades?» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

A H.G. estava a desafiá-la para que partilhasse com os restantes elementos do grupo os aspectos da sua prática que ela considerava que necessitavam de ser melhorados

Fa – «O que é que correu menos bem. É o P.I.T..[T.E.A]

GJ – «Agora não digas isso. Tempo de Estudo Autónomo.

Fa – «Exactamente! Embora eu faça isso também penso que ele nunca resulta muito bem.

Voz – «E em que vertente é que não resulta? Eles não estão a aprender, ou eles ...

Fa – «Talvez seja eu que não lhes dou o espaço suficiente para eles desenvolverem este P.I.T. [T.E.A].

Voz – «É que por exemplo os meus reclamavam de mim “Então não vamos trabalhar no caderno?”

*Fa – «Talvez seja eu. Eu no P.I.T.[T.E.A.] não funciono, não funciono muito bem. A sala também tem os cantinhos eles iam para os cantinhos ler, pintar...»
(Transcrição da 9ª sessão de formação)*

Neste pequeno excerto ainda se percebe como o T.E.A. é confundido com o instrumento de registo do trabalho do aluno, o P.I.T..

Como forma de ajudar a ultrapassar estas dificuldades, decidi partilhar a reflexão que eu própria fui fazendo quanto à forma como algumas vezes decorria o Tempo de Estudo Autónomo. As dificuldades expressas por esta formanda eram dificuldades que eu própria vivera, eram dificuldades também de outras formandas, por isso penso que nestes momentos é sempre bom partilhar percursos de crescimento

Marga – Não és só tu, não é? Eu acho que o P.I.T. [T.E.A.] é um tempo ... eu lembro-me de sentir isso que tu estás a dizer, de sentir isso com os meus alunos. Até que a certa altura, tive que perceber, por um lado não tenho que ser eu sozinha a ter a preocupação de que aquilo tem que funcionar, em que é um momento por excelência, em que essa preocupação de que se tem que funcionar bem tem que ser de todos e tem que ser partilhada por todos. Porque quando se está a funcionar bem no tempo de estudo autónomo, é quando todos sabem aquilo que têm que fazer

e aquilo que precisam de fazer. E é um momento que tem que ser muito regulado neste sentido, de eles perceberem o que é que têm para fazer, quais são as regras de funcionamento de cada um e de cada grupo. (...) (Transcrição da 9ª sessão de formação)

[Eu própria assumi esta confusão no meu discurso – P.I.T. versus T.E.A. - , o que mostra como a história desta forma de expressão tinha ainda um peso considerável.]

Partilhar com os alunos a preocupação de que é necessário algumas condições para que o tempo seja bem aproveitado por todos e para que todos aprendam, é uma preocupação fundamental que conduz à implicação dos alunos no próprio processo de aprendizagem, a uma crescente responsabilização e uma maior consciência da sua necessidade de auto-controlo.

Partindo da reflexão sobre a minha própria experiência, considero ser este o momento do trabalho em que é exigida uma maior consciência e mudança no papel mais tradicional da professora, aquele momento em que o controlo do seu papel é mais exigente

«(...) Do meu ponto de vista – e acho graça tu estares a dizer isso agora - eu sinto que é o tempo em que nós como professores temos que fazer um percurso maior, mas não é sozinhos – e era isto que eu queria sublinhar – tem que ser em conjunto com o grupo. Porque é na medida em que o grupo se apropria daquele tempo de trabalho, que as coisas vão começando a correr melhor. E este correr melhor, ... é um correr melhor de altos e baixos, quer dizer ... (...) ... mas eu lembro-me muito bem de sentir isso e é muito engraçado, porque há dias que a gente sente “Olha, hoje correu muito bem!”, mas no dia a seguir ... E a pessoa pensa que já foram feitas grandes conquistas e depois no dia a seguir as coisas voltam todas para trás e depois fala-se disso no Conselho e consegue-se regular algumas coisas, mas depois é necessário sempre um tempo de adaptação, e depois nós também, à medida que eles vão crescendo também vamos sentindo necessidade de ir introduzindo outras coisas, portanto, eu penso que em termos do professor, em termos da atitude do professor é muito exigente, mas acho que a gente tem que ter consciência que não é só do professor, também é muito exigente para eles porque para os miúdos também é uma mudança muito grande da visão que eles têm da escola.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Fa. acabou por revelar outra dificuldade que sente, referente à utilização dos registos com a listagem do programa, vulgarmente designados como grelhas (por serem normalmente tabelas de duas entradas) – aqueles em que os alunos tomam consciência do que têm que aprender até ao final do ano, dos aspectos em que têm mais dificuldades e daqueles em que mais necessitam de trabalhar

Fa. – «E também tenho mais algumas dificuldades é as grelhas, preencher as grelhas - são muitas grelhas, são muitas grelhas, são muitas grelhas ... [risos ...]

Marga – «Mas qual é a dificuldade, quais grelhas?

Fa. – «São necessárias as que podem preencher em colectivo...

(...)

GJ – «Registrar as aprendizagens feitas a Matemática, a Língua Portuguesa

Fa. – «Sim, sim.

[várias vozes em simultâneo]

Fa. – «Não, não. Aquilo que eu quero ensinar e o que eu ensino, o programa, isso sei. É fazer com eles, é fazer avaliação com eles, porque a minha eu faço-a. Faço a planificação do dia também com eles, exponho o programa também com eles agora fazer a avaliação com eles, é que ... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Como já estávamos na última sessão desta Oficina e uma vez que esta dificuldade foi reconhecida também por outras formandas, estávamos já a iniciar o levantamento das necessidades de formação para o ano seguinte, ou seja, a agenda de tópicos que as formandas reconheciam como necessidade de aprofundamento

Marga – Agora? Depois para o ano ... Eu acho que estamos a fazer uma ordem de trabalhos muito boa para o próximo ano...

GJ – Dar a conhecer o programa aos miúdos, o que é que a gente [a turma] tem que aprender...

So. – ... dar a conhecer aos miúdos, o que é que eles têm que aprender? Não é? (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Surgiu também como questão a aprofundar no ano subsequente, o tipo de utilização que se faz dos livros

A.I. – Outra coisa que me faz muita confusão é a questão do livro. Eu penso que um livro adoptado pela escola, se não funcionar como livro, para os pais...

GJ – Isso é outra questão que tem mais a ver... Um livro não pode estar contra o programa que é aquilo que a gente tem [que] aprender, não há incompatibilidade, não é? Outra coisa é o uso que a gente vai dar ao livro. Um livro é para ser usado de uma maneira ou de outra... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Abordou-se ainda a necessidade de partilhar instrumentos de trabalho já construídos, nomeadamente as listagens elaboradas a partir dos programas e outros instrumentos já utilizados por outros colegas. Não a necessidade de construir de novo todos os instrumentos necessários. Pode-se sempre partir de instrumentos já construídos

H.G. – «Eu quero dizer isto: no Congresso eu fiquei pasmada lá no 1º andar, estava lá uma coisa que ninguém descobriu eu fui lá ver aquilo ... existia uma grelha discriminada, com uma linguagem extremamente acessível com quase todos os conteúdos, vá digamos, do programa e até a nível de atitudes e capacidade, bem descrito em que eles são avaliados. Eu pensei assim “Isto já deve haver feito! Alguém já fez isto!”

Marga – «Um ano também não dá para trabalhar tudo.

GJ – «Isso está feito. É assim.

[muitas vozes sobrepostas, não se percebe bem]

*GJ - «... estamos a trabalhar com o andar do tempo com o programa concreto ... Aquilo que a In. arranjou pode ser da In. , escusamos de estar a inventar tudo ... »
(Transcrição da 9ª sessão de formação).*

Para além do acesso aos instrumentos e da sua adaptação, uma outra formanda colocava a questão da sua utilização com os alunos, na sequência do que Fa. já referira. Em meu entender a questão mais pertinente

So. – «*Eu também já tenho fotocópias de alguns anos, mas não é isso que me preocupa. Eu já tenho a lista ...*

GJ – «*Então dá isso aos meninos...*

So. – «*Agora não sei é trabalhar aquilo com eles...*» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foi então que o GJ, o outro formador explicitou a lógica da utilização dos instrumentos acima referidos

GJ – «*Mas tem que ser assim, (...) quando eu pego numa turma, nos primeiros momentos, eu vou pôr um papel na parede, não tem sentido se eu não ler o papel para dizer o que é aquilo. Então fazes a leitura daquilo aos miúdos, mesmo que alguns não percebam, ... mesmo que alguns não percebam, uns perceberão, porque todos juntos, todos têm estádios, patamares diferentes, não é? Só têm a mesma idade... Mas é ao fazer a primeira apresentação, eles contigo vão fazendo as apresentações, e é à medida que eu vou preenchendo aquilo com eles, eles vão evoluindo entretanto, que eles se vão apropriando dos diferentes instrumentos ... Connosco é a mesma coisa, quando nos apresentam uma coisa nova, a gente muitas vezes reage mal, porquê? porque não percebe o que está ali, mas se aquilo for falado, permanentemente, entrar na linguagem, se eu for percebendo o sentido, eles forem usando aquilo, começarem a preencher “Já sabemos este?” “Já!” “Então quem quer cá vir preencher o seu nome?”*» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foi necessário voltar a fazer um ponto da situação para que se retomassem as apresentações

Marga – «*Desculpem, mas eu estou a ficar muito preocupada com o tempo...*» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

9. 6. 2. 4 A Inclusão: um incidente na formação

Iniciou-se mais uma apresentação. Tentando recuperar algum tempo, GJ começou por perguntar pelos registos dos Sábados Pedagógicos. M.J. apesar de ter assistido aos três Sábados Pedagógicos previstos no plano de formação desta Oficina, apenas tinha escrito sobre dois deles, um dos quais sobre a Inclusão.

M.J. começa por mostrar a planta da sua sala de aula. À medida que ia falando da organização espacial, foi também relatando as suas formas de trabalhar com os seus alunos associadas a cada um dos espaços

«(...) isto está lá no estrado, está lá por cima, são várias palavras conforme eles vão trabalhando as palavras dos textos, são assim. Vamos pondo lá por cima, neste espaço assim, e as listas de palavras. Numa mesa, há ficheiros, aqui penduradas há letras móveis. Há ficheiros e há estes envelopes, cada texto destes tem um envelope.

Voz – «Pois, com as palavras recortadas.

M.J. –« ... com as palavras recortadas para eles

GJ – «Reconstruir ...

M.J. – «Para eles reconstruírem o texto no quadro de pregas (...) eu não trouxe nenhum porque os meninos têm, eu trouxe pouca coisa, eu só trouxe fotocópias para ficar. Ao mesmo tempo, estes textos, cada menino tinha um texto destes, o caderno era A4, aqui colavam o texto depois cortavam em palavras e organizavam, depois preenchiam lacunas. Aqui tinham também a palavrinha que eles ilustravam, e depois palavras, nalguns, já mais para o fim, às vezes de famílias de palavras, pronto e era...» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Mostrou-nos ainda o caderno dos textos trabalhados, que é o livro de leitura em construção; explicou-nos como é que os alunos faziam escrita livre num caderno que cada um tinha para esse efeito

M.J. – «Esse era o livro de leitura, ao fim e ao cabo, o livro de leitura que substituí o manual escolar que eles não têm.

GJ – «Portanto, cada menino tinha um caderno desses, ou melhor, um livro desses?

M.J. – «Cada menino tinha um livro.

(...)

M.J. – «Naquele não escrevem mais. Eles têm depois é um caderno de escrita livre. Aqui eles não escrevem mais nada.

A.V. – «Aquele que tu disseste em que eles preenchem as lacunas é qual então?

M.J. – «É este, é o livro. Ao fim e ao cabo, as listas que lá têm são as que estão também na parede, não é? Mas cada um tem o seu. Não tem nada a ver com o caderno de escrita livre. Aliás, no 1º ano os textos que são trabalhados são novidades. ... Em relação à leitura acho que era isto. O caderno de escrita livre começou a funcionar muito cedo. Eles a princípio só copiavam, como é evidente.

GJ – «Pois!

M.J. – «Até copiavam as listas de palavras e dos textos, etc. As mesas estavam dispostas em U, com esta aqui no meio. Pronto. Isto é mais ao menos a sala. Ainda estiveram em grupo, mas depois a colega não gostava... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Seguiu-se uma conversa sobre o espaço, a disposição das carteiras, que tem implicações na forma como os alunos se sentam e como podem, ou não, comunicar e trabalhar em pequenos grupos ou a pares (dois a dois), afinal, interagir uns com os outros. Nós, os formadores, tentámos acentuar a ideia de como a disposição das carteiras tem que ser ajustada ao tipo de trabalho que se pretende desenvolver com os alunos e à concepção que os professores têm do que é a aprendizagem. Uma concepção mais individualista da aprendizagem implica que os alunos se sentem de forma a não comunicarem entre si. Por seu turno uma concepção social da aprendizagem, implica que os alunos se sentem de modo a que as interações entre eles sejam favorecidas através da sua disposição no espaço.

Uma outra formanda chama a atenção para a necessidade de as professoras que utilizam a mesma sala de aula negociarem entre si a forma como vão dispor as mesas e os armários.

M.J. mostrou no grupo um registo da produção escrita feita pelos seus alunos, alunos do 1º ano de escolaridade

GJ – «(...) O registo?

M.J. – «Ah! O registo, pois. Está aqui o dos textos livres que eles produziram em Maio.

Marga – «Eiha! Eles escrevem imenso ...

M.J. – «Normalmente, escrevem uma frase, não é?

Marga – «Está bem, mas eles são 1º ano, não é?

GJ – «São 1º ano!

Voz – «Exactamente, isso é óptimo!

Voz – «E já sabem contar anedotas, escrever cartas e mensagens e contar histórias ...

M.J. – «Sabem. É assim as cartas não vêm da correspondência, com grande pena minha que nunca tive correspondência. As cartas vêm de dois meninos que estiveram na turma e que foram embora.

Marga – «... também é uma forma de correspondência... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

A propósito do J.M., um aluno com síndrome de Down, e cuja produção escrita era inexistente, M.J. manifestou a vontade que eu e o meu colega GJ lêssemos um texto que escrevera propositadamente para nós.

M.J. mostrou também os instrumentos de trabalho que utilizou como o Mapa de Presenças, o Diário de Turma e o Conselho. Referiu-se à dificuldade de que se tinha revestido para ela o ano lectivo em causa: era a única professora na Escola que tinha uma forma de trabalhar diferente

M.J. – «Nº 2 de Massamá! De toda a gente, não é só de toda a gente do 1º ano, de toda a gente, (...) Da escola, e do 1º ano como é evidente, sou a única pessoa que não sabe, mas tenta trabalhar de maneira diferente.

Marga – «Que não sabe?! (Transcrição da 9ª sessão de formação)

As suas questões prendiam-se com as suas dificuldades em gerir as suas ansiedades e inseguranças por estar a trabalhar de uma forma diferente da das outras

colegas, acabava por não ter termos de comparação. No entanto, os alunos aprenderam e os pais não levantaram quaisquer problemas

M.J. – «É muito complicado porque no 1º ano, todos sentimos, principalmente em relação à leitura, e até mais à leitura, uma espécie de angústia. Quando está toda a gente a trabalhar de maneira diferente, de nós, e não temos por perto, devíamos ter por perto,...(...) ... sim, é um bocado complicado. Não tive problemas nenhuns com pais. Se eles não gostam, eles conhecem como é que ... não é nada comigo. Eu acho que os meninos fizeram... aprenderam, lêem muito bem. De uma maneira geral acho que sim.

GJ – «Lêem bem?»

M.J. – «Muito bem.

Marga – «Eu lembro-me quando no dia em que estivemos na R. do Açúcar, uma vez a conversar sobre, ... exactamente, sobre as actividades de leitura e escrita e não sei o quê, lembro-me de tu falares, nessa altura, e já foi há algum tempo, e tu já estavas muito confiante, estavas muito contente, porque estava tudo a correr muito bem. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Segundo M.J. todos os seus alunos dominavam já a leitura

M.J. – «Pronto, lêem os textos trabalhados, lêem umas palavras, mas não é aquele menino que lê qualquer coisa e que está um bocado aquém disso, o único menino, tenho outra assim, e o J.M., pronto, não estou a contar o J.M., nestas coisas. E os outros meninos todos lêem. A grande maioria, há dois ou três que hesitam, os outros lêem correctamente. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Por causa desta sua ansiedade M.J. reconheceu que talvez tivesse descuidado outros aspectos do processo de ensino – aprendizagem, nomeadamente no que se refere ao Tempo de Estudo Autónomo

M.J. – «Nessa comparação – isso é muito importante para mim – talvez por isso descuidei um bocado outras coisas, o querer estar em cima, não é? Porque é assim, em termos de Diário de Turma, eles faziam, ele era sempre lido todas as semanas

no Conselho. Em termos de trabalho autónomo ... foi muito mais complicado. Porque, não sei ... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Dada a sua insegurança e os constrangimentos relativamente às outras colegas, M.J. optou por adoptar uma atitude de grande insistência face à aprendizagem da leitura e da escrita com os seus alunos

M.J. – «Exactamente, no trabalho autónomo não tenho que estar, mas consciente, ou inconscientemente, parece que estando ali em cima que eles avançam mais. Não é nada disso. Foi o que se passou.

GJ – «Estou a ver.

M.J. – «Tinha ficheiros, tinha ficheiros organizados eles trabalhavam,

Marga – «Eu acho que ela foi muito corajosa.

GJ – «Sim, sim!

M.J. – «Tinha os ficheiros e eles faziam, mas naquele tempo no fim, aquele tal tempo, porque é muito tempo, se nós formos ver, é porque é muito tempo de trabalho autónomo e eu achava que era muito tempo. E precisava, é assim, no início ... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Senti necessidade de reafirmar que o T.E.A. pode ser um ótimo momento para a professora trabalhar com os alunos que mais necessitam do seu apoio dando maior autonomia aos outros

Marga – «Não, deixa-me só fazer um comentário em relação a isso. Quando nós ... estamos nessa fase, e quando nós percebemos como aquele tempo pode ser muito rentabilizado, naquelas coisas que a gente acha que eles precisam, ou seja, com aqueles meninos que a gente acha que precisam e que nós podemos estar a trabalhar com eles nesse tempo, mais do que se calhar com outros, estás a perceber o que eu estou a dizer? É aí que a gente consegue dar o salto, mas é muito difícil. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

O que mais a estimulou foi a sua relação com os pais dos seus alunos

M.J. – «Exacto, pronto, em relação aos pais não tive ... Claro há sempre aqueles preparados para dizer mal da professora

Marga – «Mas isso é em todo o lado.

M.J. – «Mas havia outros que diziam “Ai, muitos parabéns! Eu estou tão contente! Ai, as pessoas todas ficam muito admiradas” e isto dá-me alento. O facto de haver só muitas dificuldades, começava eu toda a tremer. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

As suas maiores dificuldades foram de relação com as suas colegas de escola o que a fez sentir-se muito sozinha

M.J. – «Em relação às colegas, houve algumas colegas... há as que não se manifestam que é pior ... porque quando se manifestam e perguntam “Olha, tu fazes assim? Ai tu achas que resulta?” Aí tudo bem. O pior é quando deixam de falar connosco sobre tudo o que diga respeito à leitura e à escrita. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Ainda houve a necessidade de uma pequena conversa sobre a aprendizagem da leitura e da escrita – uma preocupação típica dos professores que têm primeiro ano de escolaridade – relacionada com a ortografia

M.J. – « ... Os meninos começam mais depressa a ler e não só, e a escrever também. Os meninos começam a dar menos [erros] ... É mentira! Os meninos com o método global dão menos erros. É mentira.

Voz – «Era o que dizia essa colega. Com o método global ...

M.J. – «Sim senhor! Mas é mentira! Com método global dão menos erros?... se eles escrevem tudo e não escrevem só porque lhes ensinámos, têm que dar mais erros. Não é?(...) Atenção! Eu estou a falar de escrita no 1º ano. Não estou a falar a partir daí.

GJ – «É irreversível.

H.G. – «Mas é isso, eu concordo. Se os outros meninos que escrevem só aquilo que aprenderam, as palavras que aprenderam, é natural que dêem erros, mas estes, os

que aprendem por este método, começam logo a escrever tudo ... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

M.J. passou-se então à leitura da reflexão escrita sobre a «Inclusão», que se destinava especialmente a mim e ao GJ, enquanto formadores, questão que tinha sido levantada por ela na primeira sessão de formação

Marga – «Foi na primeira sessão...

M. J. – «Foi logo no início, quando a Margarida pediu que colocássemos situações que ...

(...)

M.J. – «É assim! «Inclusão» Eu antes de começar a ler, é assim, isto foi aquilo que eu senti, principalmente aquilo que eu senti naquele dia, e aquilo que eu senti ... nos dias a seguir.

(...)

M.J. – «Não, eu fiquei foi um pouco frustrada ... Eu vou ler, está bem? Mas pronto, eu só quero salientar que foi o que eu senti na altura. Eu vou ler. “Depois daquela abordagem rápida e infeliz sobre crianças com necessidades educativas especiais, o Despacho 105 e a Escola Inclusiva, só consegui pensar que estava no sítio errado. Pensei não voltar, mas não é essa a minha forma de estar. A minha questão era tão somente pôr em comum, a angústia de ter na sala de aula uma criança com síndrome de Down muito acentuado, sem nenhuma preparação para além da intuição e a consciência de que o lugar destas crianças é na escola, integradas em turmas de crianças ditas normais. Todos ganham com isso. A criança, o próprio professor e as outras crianças, pois o respeito pela diferença não se adquire com exposições teóricas, mas sim vivenciando experiências. Mas o trabalho não está todo feito quando se faz um despacho e se integram crianças com necessidades especiais em turmas do ensino regular. O trabalho começa precisamente aí. Acima de tudo, trata-se do direito dessas crianças a uma escola de qualidade. A questão não era se a criança devia ou não estar na sala de aula, mas sim não fazer da escola um depósito como tantas vezes aconteceu. A minha preocupação era, como dar resposta a esta criança. Como ajudá-la a sentir-se feliz e integrada na escola e

no grupo, como ajudá-la a tornar-se o mais autónoma possível. Com que apoio? Como conseguir tirar o melhor partido das suas potencialidades respeitando o ritmo e as limitações próprias? Pensei encontrar aqui, com pessoas que sei que defendem e fazem a inclusão algum apoio, algumas pistas. Enganei-me. Encontrei uma posição agressiva, um tanto fundamentalista e sem argumentos válidos, porque não se podem comparar dinamarqueses ou chineses, cuja diferença é só não falarem a mesma língua, com uma criança com uma deficiência tão profunda. Quis lançar para o debate um tema que para mim era da maior importância e recebi uma lição de ética profissional que, muito sinceramente, dispenso.” [Pausa]
(Transcrição da 9ª sessão de formação)

Eu fiquei muito surpreendida e sem saber o que dizer, apesar de M.J., afirmar que foi o que sentira na altura. Já nem me lembrava bem do que tinha acontecido. Seguiram-se vários comentários sobre a «Inclusão» e a perspectiva que é defendida pelas pessoas do MEM há mais tempo

GJ – «Um tema muito interessante este, o da inclusão, muito interessante. Que a gente vai ter que retomar, aliás é esta a nossa profissão, é como fazer com que todas as crianças na escola tenham um atendimento de qualidade e progridam ao seu ritmo, mas que progridam mesmo. A C.F. no outro dia disse uma coisa muito bonita, que eu defendo isso, e defenderei, sempre defendemos, que foi, as crianças com necessidades educativas especiais devem estar nas turmas e aí fazem as mesmas coisas que as outras, ajudados pelos colegas, pelo professor, pelo seu professor, e com todos os apoios que a gente puder encontrar para essa criança. Este é que é o princípio. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

GJ reforçou a ideia que é necessário potenciar todos os recursos disponíveis existentes na sala de aula, incluindo a ajuda dos colegas. A professora será sempre aquela que mais lutará pela integração desses alunos na escola

GJ – «O que nós não fizermos pelo menino que temos na sala de aula, e com isto não te estou a dizer que a gente faça milagres, não é isso, de maneira nenhuma, não é? O que nós não fizermos com o que soubermos, com o apoio de todos os que estão

na sala de aula, com o apoio do colega do ensino especial que nos pode ajudar, que às vezes não é muito, não é?

Fa. – «Que não é especializado, que são educadores de infância acabados...

GJ – «Mas não faz mal. Há óptimos. Há colegas do ensino especial que também deixam muito a desejar.

Fa. – «Eu sei também ...

*GJ – «Há colegas de um e do outro lado que são óptimos. O grande desafio é a gente conseguir, com esses colegas, ajudar o melhor possível aquelas crianças.
(Transcrição da 9ª sessão de formação)*

Precisei de algum tempo para ultrapassar o meu mau-estar e uma certa tensão que se tinha gerado, deixando M.J. explicar devidamente a situação desse aluno, os recursos que não existiram, aqueles que foram aparecendo e também as aprendizagens que este aluno foi realizando

M. J. – «Eu até determinada altura não tinha ninguém, dentro da sala, a apoiar coisa nenhuma. O J.M. conhecia os meninos todos, não é fácil. A inclusão tem que ser feita, tem sim, senhor. Que não é fácil fazê-la, não é. Que é preciso meios para a fazer, é preciso. Que muitas vezes estas crianças, depois vão crescendo. O J.M. não escreveu nada, pois não, só riscou.

GJ – «É a escrita dele.

M. J. – «É a escrita do J.M.. E só riscou no fim. Fez outras coisas, fez sim, senhora. Aprendeu a subir, a subir e a descer escadas, aprendeu a dar um recado. O J.M. não fala. Mas aprendeu a ir da sala de apoio à sala dele e da sala dele à sala de apoio e dar um recado. Levar um papel, dar um recado. Aprendeu muita coisa, sim senhora. Não aprendeu em termos curriculares, mas em termos de socialização. Aprendeu muita coisa. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foi referido por uma outra formanda que as aprendizagens não foram apenas realizadas pelo aluno em questão, mas também por todos os outros seus colegas de turma.

Só no final do ano lectivo apareceram na escola duas educadoras, acabadinhas de formar, para darem apoio a este aluno. Foi necessário a mãe ir para a D.R.E.L. acompanhada do seu filho para que a situação fosse resolvida.

M. J. – «Porque a mãe do J.M. foi à DREL uma vez, foi à DREL uma segunda vez, e na segunda vez levou o J.M. com ela e disse: “O meu filho tem direito a uma professora de apoio, porque ele tem direito a uma professora de apoio, porque ele tem direito a estar na escola e tem direito a estar na sala de aula. Ele precisa de uma professora de apoio. Se não a colocam ... se não a colocam imediatamente, eu não quero saber se lá há vagas, se têm a vaga aberta, se não tem, se não a colocarem imediatamente eu vou para a SIC.” No dia seguinte havia duas educadoras lá colocadas. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Só depois de toda esta explicitação fui capaz de entrevir, de explicar aquilo de que lembrava da situação - já tinham passado muitos meses. Fiz uma tentativa de explicitar o que tinha aprendido com tudo isto, que para mim não passava de um mal entendido

Marga – «Acho que é assim, ... eu não me lembro ... lembro-me da situação, de se ter colocado aquilo, como a minha memória recupera a situação na altura, ... não me lembro de teres sido tu concretamente que levantou a questão da Inclusão. Não percebi que tivesses na altura... portanto não me lembro se foste tu, acho que houve mais pessoas que colocaram essa questão na altura, ... acho que foi numa altura assim já muito à pressa, já muito final, muito pressionadas pelo tempo, e depois...

Voz – «sim, sim, ...

Marga – «... depois acho que a resposta que nós demos, naquela altura, foi a resposta possível dentro da maneira como as questões foram levantadas naquela confusão final e dentro do curto espaço de tempo que tínhamos. Acho que foi muito bom tu teres escrito isso, porque acho que estamos de acordo em relação às ideias que defendemos relativamente à Inclusão. Eu nunca tive nenhum menino com síndrome de Down na minha turma, e se tivesse tido, nessa altura do ano em que estávamos, se calhar estava exactamente com as mesmas angústias com que tu estavas. Mas depois daquilo que tu leste e daquilo que tu acabas de nos contar, para mim ficou

mais claro, que quem tem que lutar verdadeiramente pelos meninos em integração são os professores que os recebem. E isto para mim, neste momento, é muito claro e foi isso que tu estiveste a contar-nos. Foi a luta – pelo menos é assim que eu leio – foi a luta que tu travaste por esse menino que estava na tua sala. E esta é uma aprendizagem muito clara que eu fiz e que está na minha cabeça.

GJ – «E a mãe.

Marga – «Com certeza que incluiu a mãe... (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Fiquei um pouco surpreendida e desiludida com o facto de ela só no final da acção vir esclarecer uma situação que a incomodou tanto e que se tinha passado há tantos meses. Foi este o registo que fiz no meu Diário

«Fiquei um pouco desconsolada com toda aquela conversa dela e com o facto de ela só agora ter falado naquele assunto. Não é a primeira vez que me acontecem coisas destas na vida e fico sempre muito surpreendida ... Como eu gosto muito de resolver as coisas todas na hora, em cima do acontecimento, e quando isso não acontece depois esqueço ... fico sempre um bocado surpreendida com estas pessoas como a M.J.. Mas mesmo assim, acho que mais vale que as coisas sejam esclarecidas do que ficarem penduradas e nunca mais se voltarem a falar nelas.»
(Diário, 22/07/1999)

Outra das formandas mais experientes H.O. teve também necessidade de comentar a situação chamando a atenção para as dificuldades de comunicação que existem entre as pessoas e para a forma como cada um de nós se deve questionar constantemente relativamente a este facto

H.O. – «Não, estou a ser sincera. Isto porque eu acho que tu, e desculpem-me lá vocês todos, porque, neste momento, mais importante para mim do que o problema da Inclusão e de como ela o resolveu, e não sei o quê, que é de facto muito importante, mas o facto de ela ter lido isto é de facto as chamadas de atenção que nós devemos fazer a nós próprios constantemente, de por um lado, como nós deixamos interpretar os gestos, as palavras, as atitudes dos outros e também muito como nos expressamos às vezes de uma forma que nem sequer é nada correspondente ao que

nós pensamos. Portanto eu, ... eu não tenho a mínima dúvida, eu pessoalmente não tenho, não tenho nada que me dê... que me indique o contrário, que alguma das pessoas que estava aqui lhe passasse minimamente pela cabeça, desanimar-te para o teu prosseguimento. Isto é o que eu penso, é o que eu penso! E se assim foi, houve de facto pessoas que te transmitiram uma outra mensagem. Pronto. Isto de facto é uma chamada de atenção para mim e para todos nós.

Voz – «Tem que ver com as expectativas ...

H.O. – «É de facto como é que nós ouvimos como é que lemos e também a forma como às vezes falamos, a forma como dizemos as coisas, ... que de facto é muitas vezes ... eu há bocado estava a falar com a Margarida, sobre ... sobre o meu princípio relativamente ao Movimento e eu, por exemplo, dizia que durante muitos anos, não senti qualquer abertura por parte do Movimento para entrar e isso me manteve durante muitos anos afastada. Eu pessoalmente penso que o movimento e as pessoas do movimento mudaram muito nesse campo. E hoje já não sinto tanto isso, acho que há muito mais flexibilidade, acho que as pessoas entendem muito mais os percursos, e o ponto em que cada um está. Pronto, eu só te queria dizer isso. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

H.O. acabou mesmo por referir a sua história pessoal quanto à forma como ela sentiu que as pessoas no Movimento acolhiam as pessoas que nele se integravam e dar ainda testemunho de como acha que as pessoas do M.E.M. mudaram.

M.J. considera que eu tive uma reacção agressiva, que não interpretei bem o que ela queria dizer

M.J. – «A questão não eram as formandas. Esta questão era realmente com os formadores vocês perceberam, e acho também que toda a gente percebeu. E é assim o que eu acho é que vocês interpretaram, muito sinceramente, a questão que eu coloquei, como, é aquilo que acontece muitas vezes, como o que eu queria era despachar o menino para fora da sala de aula, e a vossa reacção, a vossa agressividade, que eu considero que foi agressiva, veio porque interpretaram assim. Esta é a leitura que eu faço. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Eu já justificara a minha resposta, a minha reacção face ao sucedido e depois de tanto tempo passado a minha memória não era mais um grande suporte para podermos continuar a esclarecer o que se tinha passado

Marga – «Eu não tenho mais nada a dizer em relação àquilo que disse, porque eu não tenho consciência daquilo que disse.

GJ – «Pois, eu não tenho nada a dizer. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

M.J. reafirmou a sua necessidade de esclarecer a situação e daí o ter escrito este pequeno texto que acabara de ler, apesar de muitos meses depois do sucedido.

GJ sublinhou como neste tipo de formação o tempo é pouco para se falar das necessidades das pessoas e dos seus problemas. Mas este pequeno episódio deu lugar também a uma conversa sobre as mudanças que uma das formandas quis sublinhar terem ocorrido no seio do Movimento

GJ – «Há aqui uma coisa, que foi o pouco tempo que a gente teve para comunicar uns com os outros.

Vozes – «Sim, sim.

GJ – «Este tipo de formação, como vocês vêem, é muito dirigida, é muito contabilizada na ... temos que arranjar outros momentos... talvez para o ano

Voz – «Também acho!

GJ – «E agora estou aqui a dizer uma coisa, ... e agora vou dizer uma coisa que me vai aqui na cabeça: quem é que mudou? Vocês mudaram muitas coisas? Quem é que mudou? Há bocadinho alguém falava de que éramos muito fechados ...

[risos!!]

H.O. – «Provavelmente. Por isso é que eu tinha muito mais dificuldade em assumir as minhas dificuldades do que tenho hoje. E isso é uma coisa que não acontece de assim de um dia para o outro.

GJ – «Uma das coisas que as pessoas dizem hoje no movimento é que é aberto de mais [risos]... agora dentro do movimento não temos todos o mesmo estilo, não é? Se calhar confrontaste-te com algumas pessoas ...

H.O. – «Obviamente, obviamente, ó GJ. Com certeza. (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foi o próprio GJ que lançou a interrogação sobre as mudanças – quem teria operado mais mudanças? As pessoas que estão a aproximar-se do movimento ou as pessoas que já fazem parte do Movimento há mais anos?

Reflectindo agora, a esta distância, sobre este episódio surgem-me várias reflexões. Enquanto formadora, como pessoa que nesta Oficina se encontrava numa situação de poder diferente das formandas – a legitimidade do papel de formadora (ver Ponto 9. 1. 1), não foi suficiente, para esta formanda, o clima de à vontade e sinceridade que se gerou. Isto significa que, mesmo que façamos todos os esforços para que esse clima se crie, não basta querer, há sempre imponderáveis, quer por parte das próprias formandas, quer do relacionamento entre elas, que não é possível controlar.

Recordando as condições em que foi colocada a questão (brevemente no final da Sessão 1), tendo havido ao longo da Oficina vários momentos em que as formandas poderiam expressar as suas preocupações - «Hora das Novidades», tendo havido ainda várias sessões em que a Inclusão e as suas implicações foram abordadas, tenho alguma dificuldade em compreender a razão que levou a que M.J. tivesse deixado para a última sessão, o esclarecimento de uma situação que tinha ocorrido na primeira sessão de formação.

No entanto, como costuma dizer-se «Mais vale tarde do que nunca!».

9. 6. 2. 5 Aprender a gerir as potencialidades da heterogeneidade

Passámos em seguida para a última apresentação, a de Pi. Ela trabalhou com uma turma que tinha alunos do 4º e do 1º ano, mas em horário normal, ou seja, não tinha que partilhar a sua sala com mais nenhuma colega.

Pi começou por mostrar a planta da sua sala de aula, mas teve logo o cuidado de dizer que foi alterando a disposição das mesas na sala ao longo do tempo, conforme as necessidades que foram surgindo e também conforme as necessidades do trabalho que ia desenvolvendo com os alunos

Pi – «Um grupo de 1º e 4º. Nestas mesas tinha ficheiros, as fichas do MEM e fichas para o 4º ano. Tinha o computador que eu nunca foi usado e foi tirado... Neste armário ... Foi engraçado porque depois a certa altura percebemos que ...[não se percebe] mas eu pensei, não quero misturar os do 1º ano com os do 4º. Os do 1º ano estavam aqui ao pé da mesa dos do 1º, e os do 4º estavam aqui. Já para o fim do ano, a um mês e tal do fim, os livros foram todos para ali, por que não havia confusão nenhuma (Transcrição da 9ª sessão de formação).

Ao mostrar-nos a disposição das carteiras no espaço da sua sala de aula, foi-nos também relatando como ia organizando o trabalho com os seus alunos. Foi assim que ficámos a saber que os alunos escreviam do Diário de Turma que por sua vez era lido numa reunião de Conselho

Pi. - «(...) Quando era reunião do Conselho, a partir do momento em que comecei a fazer Diário de Turma e a reunião do Conselho, púnhamos as mesas todas em “O”.

Voz – «Não era U ? [risos!]

Foi também através da explicitação de outros recursos existentes na sala que ficámos a saber que os alunos podiam fazer pintura e que os alunos do 4º ano tinham correspondentes

Pi – «As alterações. No fim do ano, a certa altura, mas mais para o fim do ano,... comecei a usar o cavalete, forrei-o também com plástico. Depois demorou a ser usado, mas depois começou de facto, eles pegaram... Como só dava para ser dois de cada vez, um de cada lado, não dava para fazerem muitos de cada vez. Por exemplo, depois da visita de estudo, uns fizeram escrita e outros fizeram pintura. Outra alteração... Ah! Portanto, aqui, ao pé da porta, e eu aí não tinha placards. Tinha placards aqui, nesta parte, onde tinha listas de palavras do 1º ano, e tinha placards nesta parede toda. Tinha aqui as coisas do 4º ano, coisas de correspondência.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foi quando uma outra formanda que lhe perguntou onde tinha os registos dos ficheiros, uma vez que ela já falara dos ficheiros que tinha na sala

So. – «*E os registos dos ficheiros? Tu tinhas ficheiros e onde é que tinhas os registos?*»

Pi. – «*Não, os ficheiros estavam aqui, mas os registos eram individuais. Portanto, não era como aqui se vê tipo ali “Ficheiro de Ortografia” e onde cada um marca o que faz ...*»

So. – «*Então como é que eles sabiam o que já tinham feito e o que não tinham feito?*»

Pi. – «*Eles iam ao registo deles e viam. Cada um tinha uma folha A4 e numa folha A4 dava ...*»

So. – «*Está bem, já percebi.*»

Pi. – «*Portanto eles quando marcavam, os do 4º ano, tinham uma capa debaixo da mesa, estas mesas eram diferentes, estas tinham aquela prateleira por baixo. Estas não tinham. O 4º ano estava aqui e ia à capa e via o que já tinha feito. Eles gostavam imenso, sobretudo as fichas de Matemática, aquelas fichas que são auto-correctivas, as do MEM, que eles fazem e depois vão buscar a ficha resposta, e acerta altura era ver se tinham acertado ou não, a ver quem é que era o campeão.»*
(Transcrição da 9ª sessão de formação)

Pi. contou como foi possível ter um Diário de Turma e fazer reuniões de Conselho numa turma tão heterogénea, de 1º e 4º anos

Voz – «*Posso saber uma coisa, era 1º e 4º ano todos juntos?*»

Pi. – «*Era! E foi engraçado porque ... eu acho que não correu muito bem, e acho que ainda tenho muito que aprender na forma de gerir o Conselho, porque não é só a pessoa tratar do Diário de Turma. Eu já percebi isso. Aqui e noutras vezes. Eu tenho feito só a parte do Diário de Turma, embora o D.T. tenha aquela parte do “Queremos” que são as propostas, mas ...*»

Voz – «*Escreviam ali?*»

Pi. – «*Escreviam ali, “Queremos fazer isto ...” não sabemos se a professora quer isto ... e era óptima... era sinal de que havia um progresso. Pronto... Desculpa lá, H.G., Tu perguntaste...*»

H.G. – «1º e 4º...

Pi. – «É que eu nas primeiras reuniões de Conselho, os do 4º ano fizeram questão de perturbar desde logo e os do 1º ano estavam caladinhos, completamente, não tinham nada a dizer. Depois quando começaram os do 1º ano a falar, foi sobretudo uma menina: “Eu acho que todos devíamos nos portar bem!”

[Risos!]

Pi. – «Foi muito engraçado. “E não nos devíamos magoar!” [dando um entoação infantilizada mas muito afirmativa à voz] Assim com esta expressão. E depois pediu a palavra outra vez para dizer exactamente a mesma coisa. E depois ia pedir a palavra para dizer a mesma coisa e já os do 4º ano estavam a rir, achavam piada ela esperar a vez dela para dizer, outra vez aquilo que já tinha dito “Eu acho que ...”. Mas depois eu acho que a pouco e pouco eles têm começado a participar. Se eles não participavam mais, era porque eu falava muito... Porque é assim, quando não vinha deles vinha de mim.

Voz – «Claro, está resolvido.

Pi. – «Não, não era que eu dissesse vai ser assim. Mas por exemplo, eu questionava muito. Outras vezes eu tinha miúdas do 4º ano, eles eram muito mais rapazes do que raparigas, o 4º ano entre eles eram 3 raparigas e 10 rapazes, e no 1º ano em 10, era 6 / 4, 4 raparigas. Mas as raparigas do 4º ano tinham era um sentido de justiça apuradíssimo e questionavam as coisas. Tudo o que eu dissesse “Tal, tal, tal” “Então porque é que tal, tal, tal?”. Então havia uma que tinha um caderninho e mesmo durante a semana, qualquer coisa que eu dissesse, no trabalho diário.»
(Transcrição da 9ª sessão de formação)

À medida que foi contando como os alunos participavam, foi também reconhecendo as limitações do seu próprio papel, de uma forma bastante crítica, ou melhor, auto-crítica mesmo.

Interessante foi a forma como ela sublinhou a importância do «Diário de Turma» na organização do seu próprio trabalho e na forma de ela se comprometer com o grupo

Pi. – «(...) Quando voltei perguntar se podia usar e levei imenso até o forrar e só decidi isso, quando eu própria escrevi no Diário Turma “Quero começar a usar o

canto da expressão plástica!”, porque percebi que nunca mais o fazia, e perguntei: “Quem é que hoje pode ficar a ajudar-me a fazer isto?” “ Eu fico!” “Eu fico!”. Ok, nesse dia ficou feito. Foi a única maneira. Eu já sabia que era assim, mas ...

[várias vozes em simultâneo]

H.O. – «A mim acontecem-me essas coisas “n” vezes, “n” vezes.

Pi. – «Por isso é que para mim, se depender de mim as coisas não funcionam. Dependendo do grupo todo, ... Quando eles metiam o bedelho as coisas eram feitas!

H.O. – «Obrigam! »(Transcrição da 9ª sessão de formação)

Foram muitos os outros instrumentos que Pi referiu ter utilizado: o calendário móvel («*Aquela coisa que vamos mudando todos os dias.*»), os cadernos de texto, o canto da expressão plástica.

Mencionou ainda a tentativa que fez para colocar na parede uma «*check-list*» do programa para que ela com os alunos pudessem consultar

Pi. – «*Quando eu achava que ia fazer, que ia fazer, ... Eu sentia necessidade de ter o plano anual, porque eu consulto muito pouco o programa, pouquíssimo, durante o ano ... quer dizer assim, aquilo que eu devia consultar mais, para saber o que é que estava a fazer, para dar baixa das coisas ... consulto pouquíssimo, e um plano na parede, os miúdos comigo vêem, não só eu, mas eu com eles, acho que fico completamente dependente. E depende disso ... »* (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Esta formanda experimentou ainda a «*Hora das Novidades*» e tentou construir materiais de apoio à aprendizagem a partir das novidades relatadas apenas pelos alunos do 1º ano. Ficou também desperta para a importância de efectuar com os alunos o Plano Diário

Pi – «*(...) Pronto na hora das novidades, só o 1º ano. O 4º ano estava a fazer outra coisa qualquer. O Plano do Dia, não tinha. Tive uma ou outra vez, alguns dias mais fixos pus, e aí eles aceitavam bem, fazendo aquilo todos os dias ...mas cá está,*

quando dependia só de mim... E eles aceitavam bem “Agora vamos fazer isto, agora vamos fazer aquilo!”» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Ficou também uma imensa vontade de experimentar a correspondência escolar. A propósito deste comentário, alguém perguntou como se resolve a questão dos recursos financeiros para a troca de correspondência entre turmas e, a partir do que tinham ouvido a colegas «oldtimers» no Congresso, contaram como é que elas ultrapassavam essa questão

Pi – «Fiquei com imensa vontade de ter correspondentes, acho que é um estímulo... (...) Pronto já tinha ficado entusiasmada, mas fiquei ... ao ver as coisas da In. e da Od. Perguntei como é que tinham dinheiro para mandar as coisas, que deve ser bastante, e se elas mandavam correspondência delas, quer dizer, se no meio do pacote dos meninos iam coisinhas delas. (...)

Voz – «O dinheiro donde é que vem?»

GJ – «Como é que elas mandam a correspondência uma à outra?»

Pi – «Por que é que estás a perguntar?»

GJ – «É pelo correio?»

Pi – «Mandam pelo correio, ou muitas vezes quando a Od. vem cá, traz

GJ – «Pronto, já chega!»

Pi – «Quando ela vem ao Movimento.

GJ – «Muitas vezes são grandes embrulhos, não é? São embrulhos muito grandes.

[muitas vozes em simultâneo que não se percebe o que dizem]

Pi. – «Eles também têm a cooperativa...»

H.G. – «Pois eles têm a cooperativa.

Pi. – «Pois a In. disse que eles punham 20\$00 por mês, que iam trazendo quando podiam, havia um que ia assinalando os nomes.

Voz – «Só funciona para isso?»

Pi. – «Não, para outras coisas que precisam. Tem tudo a ver com a vida da turma. Se for preciso... Mas claro que se for possível economizar, como as professoras se

encontram, claro que isso funciona. Pronto, mas lá está.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

Antes de terminar a sua apresentação Pi. quis falar-nos das suas dificuldades

Pi. – «Ah! Plano Individual eu tinha, mas ... Eu sinto necessidade de dizer isto ... Eu sinto-me atrapalhada, porque eu não consigo passar para a realização, para ... eu acho que muitas das coisas passam por ter o Plano Anual. Mesmo os projectos, eu não consigo fazer os projectos facilmente, mas acho que se eu tiver ... toda a dinâmica eu acho que passa muito por aí.» (Transcrição da 9ª sessão de formação)

9. 6. 3 Reflectindo sobre esta Sessão

A partir das apresentações realizadas nesta Sessão final da Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna surgem-me vários comentários que se prendem com as «*trajectórias de entrada*» que acabo de apresentar. Algumas destas trajectórias tornaram «*trajectórias interiores*», outras voltarão a tornar - se «*trajectórias periféricas*».

Este percurso de formação que nós, formadores, realizámos em conjunto com as formandas foi o início de um processo de *participação legítima periférica*.

O facto de termos incluído os Sábados Pedagógicos como sessões presenciais desta Oficina de formação, possibilitou que as formandas fossem tomando contacto com Relatos de Práticas realizados por outros «*oldtimers*» do M.E.M., ou seja, foi uma estratégia de formação que teve como objectivo dar-lhes desde logo acesso a um dos elementos essenciais da prática dos professores que são membros do Movimento, os Relatos de Práticas. Nesses Relatos de Prática os veteranos apresentam e reflectem sobre um aspecto do trabalho que desenvolveram com os seus alunos, habitualmente com base nos materiais ou os produtos do trabalho realizado com e pelos alunos e dos instrumentos de apoio utilizados – os artefactos.

Integra a prática dos sócios do M.E.M. a reflexão conjunta, com os pares, sobre a sua prática de professor na escola à luz do modelo pedagógico preconizado. Os

Relatos de Prática tornam-se assim um instrumentos essencial em todos os processos de formação e de auto-fomação, para todos os intervenientes, tanto para quem o apresenta, como para que o ouve.

Como se o percurso de acesso à participação plena na prática dos membros que integram o M.E.M. passasse:

- (a) pela utilização, no trabalho de aprendizagem com os respectivos alunos, dos vários elementos que integram o modelo pedagógico explicitado, reflectindo com os pares sobre as vantagens e as limitações dos usos realizados, sobre o que é necessário melhorar;
- (b) por ouvir «oldtimers» a efectuar os seus Relatos de Práticas com tudo o que isso implica, como acima referi;
- (c) realizar os seus próprios Relatos de Práticas para reflectir em conjunto com os outros.

Pelas apresentações que foram efectuadas nesta sessão final, considero que as formandas («*newcomers*») estavam a fazer a sua primeira tentativa de Relato de Prática num grupo ainda restrito, o grupo da formação.

Em termos das fontes de coerência da prática, para além de se estarem a apropriar do «*reportório partilhado*», o modelo pedagógico do M.E.M. que foram implementando, para além de muitas histórias e experiências que, como «*oldtimers*», fomos partilhando, as formandas foram-se também envolvendo no «*empreendimento ou iniciativa conjunta*», o contribuir para a construção de uma escola mais democrática, onde todos tenham o seu lugar e possam aprender, através, tanto do trabalho nas Escolas, como começando a participar nos Relatos de Práticas no Movimento, ouvindo-os e realizando-os.

O facto de esta prática se localizar em espaços sociais diversos, as Escolas, onde é implementado o modelo pedagógico, e os espaços associativos do M.E.M., os espaços de formação, confere-lhe características de uma «*prática de fronteira*».

O «*engajamento recíproco*» encontra-se na participação das formandas na Oficina, mas também na participação nos Sábados Pedagógicos, dando desde logo à Oficina um âmbito mais alargado, mostrando concretamente como esta é parte

integrante de uma organização que tem uma história e outras dimensões que não se esgotam nesta Oficina de formação.

O levantamento das necessidades de formação realizado neste última sessão pode-se considerar como exemplificativo de aspectos que é necessários continuar a aprofundar em conjunto – outras dimensões da prática do M.E.M. que é necessário aprofundar, que integram uma determinada prática dos professores do 1ºC.E.B. – numa intersecção de comunidades práticas, que são cruzadas por trajectórias múltiplas.

Capítulo V – E por fim ...

Esta pesquisa tem como finalidade ser um contributo para o estudo do desenvolvimento profissional dos professores do 1º C.E.B., a partir da perspectiva da teoria social da aprendizagem. Para tanto centrei-me numa associação de educadores e professores reconhecida, o Movimento da Escola Moderna.

Como, segundo esta perspectiva da aprendizagem, as dimensões individuais e sociais interagem e se complementam, o desenvolvimento deste estudo realizou-se segundo dois eixos interdependentes, o do meu percurso próprio profissional e o de uma Oficina de Formação no seio do Movimento da Escola Moderna portuguesa.

Comecei por fazer um enquadramento das questões que em meu entender se tornam mais presentes e mais desafiadoras no momento presente na Educação, segundo a minha óptica e a forma de estar na profissão: o pensamento neo-liberal, o desenvolvimento tecnológico e a Educação multicultural.

Explicitada a finalidade do estudo e as suas questões procurei, relativamente ao enquadramento conceptual, debruçar-me sobre a Aprendizagem como prática social, o Desenvolvimento Profissional e a Formação (na óptica da Educação Permanente, da Formação ao Longo da Vida e das Histórias de Vida). Procurei ainda delinear neste âmbito, em traços gerais, as características do grupo profissional das «Professoras de Crianças» – as professoras do 1º C.E.B. – através de alguns apontamentos reflexivos de natureza sócio-histórica, bem como da mobilização de desafios e reflexões efectuadas a partir de estudos mais recentes.

A descrição reflexiva sobre o meu percurso profissional sob a forma dos diversos tipos de trajectórias que fui realizando, tendo por referência a minha relação com o M.E.M., permitiu-me reforçar o meu próprio projecto profissional, a minha identificação com os princípios e os valores que deram origem ao Movimento, por um lado – se o projecto profissional está associado à «*identidade*» enquanto componente da aprendizagem, os princípios e os valores estão associados ao «*significado*»; por outro lado, permitiu-me também justificar a minha legitimidade como investigadora neste

estudo específico e como formadora do M.E.M.. Penso poder dizer também que se tratou de justificar a validade deste estudo e das suas características.

Pelo que acabo de explicitar torna-se claro como as dimensões da formação e da investigação estiveram associadas ao longo da concretização desta pesquisa, sendo de realçar a dimensão da auto-formação, em permanente interacção com os outros, com as leituras realizadas assim com os dados recolhidos e analisados.

A dimensão social da pesquisa, presente através do estudo da Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M., implicou que realizasse uma descrição da história desta associação, da sua constituição, dos seus princípios orientadores, tanto do modelo pedagógico preconizado, como do modelo de formação cooperada que lhe está associado.

Tal como referi nas «Opções Metodológicas» (ver Ponto 6. 3) este estudo assumiu características etnográficas, de um estudo realizado em profundidade. A perspectiva relacional da teoria social da aprendizagem, permite também encontrar nesta pesquisa características do domínio do interaccionismo simbólico. As marcas de natureza autobiográficas, prendem-se com os pontos de partida, ou seja, as minhas próprias questões e opções que conduziram ao meu projecto profissional, a minha forma de encarar a própria investigação, bem como a decisão de me debruçar sobre o meu próprio percurso profissional.

O facto de caracterizar o M.E.M. como uma comunidade de prática a partir das várias componentes que integram o que é aprender à luz da teoria social de aprendizagem (ver Ponto 7. 7), permite-me afirmar que as várias dimensões que permitem caracterizar esta associação de profissionais da educação se complementam e contribuem para olhar para o seu modelo pedagógico como uma proposta educativa congruente, fundamentada e edificada a partir da experiência e da reflexão que sobre ela os sócios do M.E.M. vêm realizando quase há 40 anos.

O facto de o seu modelo de formação cooperada se fundamentar na experiência mostra como todo o edifício do modelo pedagógico se foi construindo (e se continua a aperfeiçoar) a partir de uma reflexão que diria exaustiva efectuada a partir do vivido, tendo como referentes os princípios orientadores (isto é, os respectivos valores) como a «participação democrática directa» com base na «promoção dos circuitos de

comunicação» e na «organização cooperada do trabalho de aprendizagem», onde todos têm o seu lugar e a sua voz – trata-se de uma prática que foi sendo consolidada ao longo do tempo e que integra uma preocupação permanente de procura, articulação, implementação do «*significado*», dos princípios e dos valores, para todos os actores em presença, professores, alunos, formandos e formadores.

O modelo pedagógico construído pelo M.E.M. encerra em si uma visão prospectiva de sociedade (uma sociedade democrática) e uma visão de pessoa, homem ou mulher, participativo e interveniente, atento aos desafios e empenhado na resolução dos problemas da comunidade em que vive. Trata-se pois de um modelo pedagógico que, através da construção de uma «comunidade cultural e formativa», procura desenvolver práticas significativas e prometedoras, tal como Wenger (1998) também as caracteriza (ver Ponto 3. 1).

Uma característica marcante dos sócios do M.E.M. é o facto de encararem a sua actividade profissional como uma forma de intervenção social e política, uma marca diria que identitária da sua «prática», ou seja, encaram a sua actividade profissional como uma forma de participação social e cívica, que deve ser permanentemente interrogada em função do significado e do contexto social em que ocorre. Integrando deste modo a «*identidade*», o «*significado*», a «prática» e a «*comunidade*», penso poder dizer que os sócios do M.E.M. têm uma consciência acrescida de que a sua participação social é uma permanente fonte de aprendizagem.

Ao descrever e analisar o meu percurso profissional e nele, os diferentes tipos de trajetórias que fui realizando, tendo por referência o M.E.M., ficou bem vincada em mim a consciência de que a minha participação nos diversos espaços sociais em que este ocorreu contribui para consolidar, de forma cada vez mais aprofundada, o meu projecto profissional, aquele que ganhou forma com o 25 de Abril de 74, em que a dimensão da intervenção social e política foi adquirindo uma força crescente. Este é precisamente o ponto, ou melhor, o momentum, mais marcante do cruzamento do meu percurso identitário com o de todos os sócios do M.E.M..

Reflectir a partir deste ponto de vista sobre o desenvolvimento profissional dos professores do 1ºC.E.B. é, na minha perspectiva, ir ao encontro da concepção de Cavaco (1991) sobre o que é ser professora (ver Ponto 1. 4): «*um actor social empenhado*,

interveniente, que de modo poliédrico e multifacetado se integra na sociedade do seu tempo». Ou seja, significa dizer que os professores do 1º C.E.B. são actores sociais que participam activamente no mundo social que os rodeia.

Embora ao longo do meu percurso profissional umas vezes tenha estado mais próxima e outras mais distante do M.E.M., esta associação profissional tem sido para mim uma referência incontornável. Referência incontornável na concretização do meu projecto profissional, por tudo o que tenho aprendido com os colegas, pelas amigas e amigos que fui fazendo.

Relativamente à Oficina de Iniciação ao Modelo do M.E.M., apresentada e analisada nesta pesquisa, considero que ela se constitui como uma forma organizada de renovação da própria associação. O próprio M.E.M. ao providenciar para que estas suas acções de iniciação ao seu modelo pedagógico sejam creditadas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua de Professores, está a promover acções que se integram no sistema normal de formação contínua de professores, facultando-lhes os créditos que eles necessitam para a respectiva progressão na carreira docente. É uma forma de abertura ao que se passa à sua volta na sociedade, ou seja, o estabelecimento de relações entre diferentes comunidades de prática, constituindo assim, constelações de comunidades sociais (Wenger, 1998).

Um aspecto que é de notar aqui é o facto de muitos dos instrumentos de trabalho ou propostas preconizadas através do modelo pedagógico do M.E.M. serem já do conhecimento das formandas (ver Quadro 4). No entanto tal facto não significa que estas «*newcomers*» tivessem adoptado o respectivo modelo. Conhecer os instrumentos e as técnicas é uma dimensão, uma reificação do modelo, que só ganha toda a sua coerência quando se conhecem e se assumem os princípios que lhe estão subjacentes e, se reflecte com outros, sobre as dificuldades e os êxitos que se vão vivendo no quotidiano. Só assim se poderá evitar a superficialidade de utilizar instrumentos sem a história que lhes deu origem. Os instrumentos e as técnicas não são neutros, comportam em si um «*significado*» que está associado a uma «*prática*». Aliás algumas das «*newcomers*» manifestam a necessidade desta complementaridade quando explicitam as suas expectativas face à Oficina, por terem vivenciado anteriormente situações de alguma insatisfação, ou mesmo de frustração – ver Ponto 9. 2. 1. 2 .

As expectativas formuladas pelas formandas acentuavam aspectos interessantes como a dimensão da formação pessoal a par da formação profissional, o tornar-se na professora que sonhou, o aprender a trabalhar de forma coerente segundo o modelo do M.E.M. em conjunto com outros, a par do fortalecimento de convicções.

Depois de descritas e analisadas algumas sessões desta Oficina de formação, penso poder dizer que os momentos e as sessões mais interessantes foram aquelas em que partimos das experiências das formandas, das suas preocupações e das suas interrogações, como sempre aconteceu na «Hora das Novidades».

Penso poder dizer que, na «Hora das Novidades», as preocupações ou dificuldades expressas pelas formandas, se prendiam com questões directamente relacionadas com os objectivos do 1ºC.E.B., ou seja, eram do âmbito do desenvolvimento da aprendizagem da escrita e da leitura (ver Ponto 9. 3. 1. 1) e das aprendizagens de ordem social (disciplina versus indisciplina) (ver Ponto 9. 4. 2. 1). Houve também quem manifestasse o seu contentamento pela implementação de instrumentos preconizados no modelo pedagógico do M.E.M. e pela forma como os alunos deles se tinham apropriado (ver Ponto 9. 4. 2. 1). Foi também nestes momentos que foram abordadas questões como as «Eleições na sala de aula», a relação da Escola com os Pais, o «Ambiente de trabalho e o ruído de fundo» e «Os Direitos da Criança e o modelo do M.E.M.».

Algumas destas questões voltaram a ser abordadas a respeito das diferentes temáticas associadas a cada sessão de formação. Numa dessas sessões surgiram mesmo com algum impacto as «inseguranças de uma professora principiante» (ver Ponto 9. 5. 2. 3). Os seus receios sobre o que os outros pensam, o medo de ficar mal vista, o fantasma da Inspecção, foram aspectos que dominaram parte dessa sessão, sobre os quais tanto os formadores, como outras formandas deram os seus contributos, acentuando a importância de uma consciência profissional própria e a necessidade de um trabalho em colaboração com outros pares.

Relaciono aqui a consciência profissional própria, com a construção de um projecto profissional, que sendo individual, é edificado e consolidado com os outros. Um paralelo que posso estabelecer com o que me foi acontecendo ao longo do meu próprio percurso profissional.

As inseguranças provocadas por uma forma de trabalhar alternativa (Pessoa, 1999; ver Ponto 7. 3) na Escola só podem ser superadas deste modo, com convicções fortes e com o trabalho em conjunto com outros colegas, neste caso concreto, os do Movimento da Escola Moderna, procurando, criando e participando em espaços de formação, apoio e inter-ajuda.

As nossas intervenções, como formadores, como «*oldtimers*», foram de natureza diversa, consoante a história de cada um de nós com o Movimento e com as questões e preocupações manifestadas pelas «*newcomers*». Para além das intervenções que realizámos para iniciar as sessões, para as moderar, para lhes dar continuidade, houve muitas outras que resultaram das interações que estabelecemos com as formandas.

Penso poder afirmar que foi claro o papel do GJ como o «*oldtimer*» com mais experiência e com uma «*trajectória interior*» no M.E.M. mais prolongada. Muitas das suas intervenções tiveram um carácter de sistematização e reforço de alguns dos meus contributos.

Nas interações que estabeleci com as formandas, penso poder afirmar que parti sobretudo da minha experiência, dos percursos de aprendizagem que fui percorrendo conjuntamente com os meus alunos, e das reflexões que fui realizando sobre as minhas práticas profissionais com outros colegas, interagindo também com algumas das leituras realizadas (ver Ponto 9. 5. 2. 4). Intervenções houve em que procurei manifestar a minha compreensão sobre as dificuldades sentidas e expressas, dizendo como eu própria tinha passado por dificuldades semelhantes e o que tinha feito para as ultrapassar. Do meu ponto de vista, numa situação de formação como aquela que vivíamos, o que contamos ou explicitamos ganha tanto mais sentido, quanto conseguirmos relatar para os outros a forma como aqueles fenómenos ganharam sentido para nós.

Assim, posso afirmar que, tanto através do meu próprio percurso profissional, bem como através das interações que se foram estabelecendo na Oficina de Formação, o modelo pedagógico preconizado pelo M.E.M. é um modelo que contraria uma visão tecnicista e burocrática dos fenómenos educativos, antes se inscreve numa perspectiva cultural, relacional e profunda da pessoa como um todo, interveniente e inserida no seu tempo e nos grupos sociais que integra. Estas características comportam em si uma dificuldade acrescida, isto é, é necessário que cada professor, com os seus pares, realize um trabalho de auto-formação permanente, no sentido de ir reflectindo sobre como os

modelos que interiorizou de Escola, de professor(a), de aluno ao longo do seu crescimento como pessoa e como profissional, e o modo como estes interferem, ou não, com o profissional que «sonhou ser». Trata-se de um trabalho ao nível da negociação do «*significado*» na comunidade de prática, ou seja, em termos sociais, e também ao nível da «*imaginação*» relacionando esta com os «*modos de pertença*», no domínio da modelagem da identidade, ou seja, em termos individuais (ver Pontos 9. 4. 2. 2; 9. 5. 2. 4).

Das intervenções efectuadas como «*oldtimers*» ressaltam também algumas histórias de aprendizagem da prática desta comunidade, ou seja, modificações que foram sendo introduzidas no próprio modelo, como resultado de uma reflexão continuada e de uma maior explicitação. Refiro-me nomeadamente à questão das eleições na sala de aula (ver Ponto 9. 3. 1. 2; 9. 4. 1. 1) à distinção entre o Tempo de Estudo Autónomo (T.E.A.) e o Plano Individual de Trabalho (P.I.T.) (Ponto 9. 3. 2. 2).

Neste modelo pedagógico e de formação os Relatos de Práticas são uma componente essencial dos percursos de formação e auto-formação cooperada realizada pelos membros que integram o M.E.M.. Digo mesmo que estes são uma componente essencial da prática destes profissionais, que não se cinge de modo nenhum apenas ao trabalho de sala de aula desenvolvido com os alunos – um e outro complementam-se e interagem numa procura de aperfeiçoamento e de coerência constantes. Isto leva-me a dizer que nesta prática, a separação entre os tempos e os espaços de formação, uma característica do modelo escolar (Canário, 1999; ver Ponto 4. 2), se encontra muito atenuada.

Olhar para o aprender a partir da teoria social da aprendizagem (ver Ponto 3.) reforça a perspectiva que atenua a separação entre os espaços e os tempos do modelo escolar. Por um lado, estes espaços e estes tempos não funcionam como entidades estanques, antes pelo contrário, relacionam-se e interagem, influenciando-se reciprocamente; por outro lado, porque se valoriza e intencionalmente se mobiliza a experiência que é realizada num espaço e num tempo e se tenta que ela seja reflectida ou implementada num outro espaço e num outro tempo.

Todas estas reflexões permitem-me por fim afirmar que:

- a «prática» desenvolvida pelos professores sócios do M.E.M. está permanente e intimamente associada à aprendizagem pois nela se integram de forma articulada e congruente o seu «significado», as respectivas «identidades» que se vão constituindo numa «comunidade de prática»;
- é notória nesta «prática» a presença das suas «fontes de coerência»: o «engajamento recíproco» no desenvolvimento e aperfeiçoamento permanente do modelo pedagógico do M.E.M.; o «reportório partilhado» que se consubstancia na história partilhada do Movimento e no próprio modelo pedagógico que se foi explicitando e clarificando progressivamente; e a «iniciativa, empreendimento ou actividade comum» através da realização das múltiplas actividades de formação e de auto-formação cooperada;
- é parte integrante desta «prática» tanto o trabalho e as tarefas ligadas ao seu desempenho do papel de professores, como a interrogação, reflexão com os pares sobre essa mesma prática, ou seja, uma permanente negociação e elaboração sobre o «significado» desse trabalho, constituindo-se como parte integrante da «prática» destes docentes;
- são estes aspectos que permitem que os «oldtimers», os formadores, utilizem como recursos de formação as suas histórias, ou seja, as reflexões que foram realizando sobre as suas práticas, sobre as suas dificuldades e sobre os seus êxitos, na sua prática como professores;
- no meu percurso profissional, que se pode considerar como uma possibilidade, entre outras, de desenvolvimento profissional, para além de identificar os diferentes tipos de trajectórias realizadas por referência ao M.E.M., reconheço os «modos de pertença» da seguinte forma – a «imaginação» nos valores e princípios que sempre que acompanharam ao logo do meu percurso profissional e que considero serem os do M.E.M.; o «alinhamento» progressivamente maior nas iniciativas e nas actividades da vida da associação e um «engajamento», de acordo com o tipo de trajectória em curso, na minha participação quer na Escola, quer

no seio do M.E.M. através da minha participação no núcleo regional de Lisboa.

- as professoras que frequentaram esta Oficina de formação se encontravam frequentemente, por opção própria, na difícil situação de «*trajectórias de fronteira*», entre duas comunidades de prática, a da prática nas Escolas e a da prática na Oficina do M.E.M..

Através da descrição em profundidade e da análise que fui fazendo, quer do meu percurso profissional, quer das sessões de formação, procurei revelar e reunir os elementos que me permitissem obter as respostas mais adequadas à questão orientadora que reformulei no Ponto 6, «Opções Metodológicas».

As limitações que encontro neste estudo resultam precisamente das suas características. Se por um lado ele valoriza a experiência e a reflexão sobre ela como um elemento essencial à construção do conhecimento, por outro lado não deixa de estar presente a marca da minha própria subjectividade, do meu próprio olhar. Isto apesar de ter procurado explicitar desde o início deste relatório, as características e marcas que enformam o meu olhar.

Esta pesquisa está pois associada ao «*dilema do conhecimento*», explicitado por Nóvoa (2002) quando afirma que é necessário que os professores desenvolvam competências que se situam no domínio do «*saber analisar*» e do «*saber analisar-se*». Penso poder também afirmar que este estudo vai ao encontro do desenvolvimento de competências dos professores tal como Alonso (1998) as encara quando afirma que estes devem aprender ao longo de toda a vida, promovendo um saber mais holístico (ver Ponto 5. 6).

Ao reflectir nas recomendações a realizar a partir deste estudo começo por sublinhar a importância que, na minha óptica, tem o facto de os professores e consequentemente os seus formadores, reflectirem de forma aprofundada sobre o seu papel social, ou seja, sobre os princípios que enformam as suas actividades, os significados que estão associados às suas práticas. O mesmo é dizer que considero ser

necessário conhecer prospectivamente o modelo de sociedade e de homem a partir do qual no presente, se olha para o futuro.

É o resultado de uma reflexão como esta que deve orientar tanto as actividades de formação contínua como as de formação inicial, bem como as práticas pedagógicas de sala de aula.

Em todas estas instâncias de formação existem práticas com características próprias, que podem ser mais ou menos fechadas, que podem interagir mais ou menos com vida e com as necessidades dos formandos que nelas vão participando progressivamente.

Também os formandos aprendem mais se se envolverem de forma mais activa e empenhada nas práticas em que pretendem participar.

O que muitas vezes acontece é que mesmo que lhes seja dada a oportunidade de participarem de forma mais activa e empenhada, podem não o querer fazer, podem não se sentir à vontade para o fazer.

Pensando em investigações futuras, e continuando a adoptar esta perspectiva, a da teoria social da aprendizagem, que gostaria de continuar a aprofundar e a explorar, elas podem ser perspectivadas quer do ponto de vista individual, quer do ponto de vista social. Estas são duas vias de desenvolvimento possível. Afigura-se-me pois muito prometedora prosseguir um caminho de pesquisa em que se procure compreender de que modo diferentes comunidades de prática se inter-influenciam, que tipo de relações estabelecem entre si, que pessoas realizam «trajectórias de fronteira», que características têm essas trajectórias, que vantagens e que dificuldades comportam.

Estas questões tanto podem ser estudadas através da compreensão da relação estabelecida entre uma Associação Profissional com as Escolas, como através da relação existente entre uma Escola de formação inicial de professores com os locais de estágio dos seus formandos. Nestes dois exemplos, para além dos aspectos formais que muitas vezes este tipo de relações comportam, são elementos essenciais a considerar no estudo os seus protagonistas e as razões ou fundamentos que os movem, as respectivas histórias, as suas intenções, os seus pontos de vista. Com o desenvolvimento do e-learning, estes estudos podem também debruçar-se sobre «Comunidades de Prática» que encontrando-se geograficamente dispersas, se encontram e interagem sobretudo on-line.

Finalizando e encarando a aprendizagem como uma prática social, esta teoria leva-me a afirmar que o «*aprender*», nas suas quatro componentes – a «*prática*», a «*comunidade*», o «*significado*» e a «*identidade*» – ocorre de forma tanto mais profícua, quanto mais se atenuem as fronteiras entre as várias práticas e estas se deixem interinfluenciar, sem no entanto correrem o risco de perder o cerne da especificidade de cada uma delas.

Bibliografia

- Alonso, M.L. (1998). *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da Escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da Inovação/Formação*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança, na área de conhecimento de Currículo e Tecnologias da Educação Básica, apresentada à Universidade do Minho.
- Apple, M. (2000). Standards, Markets and Inequality. In Matos, J.F., Santos, M., (Ed.), *Proceedings of the Second International Mathematics Education and Society Conference (MES2)*. Lisboa: C.I.E.F.C. – U.L.
- Belchior, M. (2002). *Acabado de chegar da guerra! – o Pedro*. – <http://web.educom.pt/margaridabelchior/Pedro.htm> - 2004/09/19
- Belchior, M., Guerreiro, H., Anselmo, P., Gomes, A., Jorge, R. (2000). *Um ano de estágio do M.E.M.: reflexões sobre o trabalho de implementação do modelo*. Comunicação apresentada no XXII Congresso do M.E.M., Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto
- Belchior, M. (1998). *Educação Multicultural e Formação de Professores - Um Estudo de Caso*. Trabalho fotocopiado, realizado no âmbito da disciplina «Educação Multicultural», do Mestrado em Educação (Supervisão e Orientação Pedagógica)
- Benavente, A. (1990). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte
- Bertaux, D. (1989). Les récits de vie comme forme d’expression, comme approche et comme mouvement. In Pineau, G., Jobert, G. (Org.), *Les Histoires de Vie - Utilisation pour la formation*, Tome 1, Actes du Colloque «Les Histoires de vie en formation», Université de Tours, Juin, 1986. Paris: Éditions l’Harmattan
- Bettencourt, A., Figueiredo, C.C., Belchior, M. (2003). Educação e Contextos de Intervenção. Setúbal: IPS – ESE (<http://www.esesetubal.pt/eci/index.htm> - 2004/08/04)
- Bogard, G. (1991). *Pour une Éducation Socialisatrice des Adultes*. Strasbourg: Conseil de l’Europe

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Col. Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Braga da Cruz, M. *et al.* (1988). A situação do professor em Portugal. In *Análise Social*, vol. XXIV (103-104), 1988 (4º, 5º), 1187-1293
- C.C.P.F.C.P. (1999). Regulamento para Caracterização e Creditação de Acções de Formação na Modalidade Oficina de Formação. In *Caracterização e Regulamentação das Modalidades de Formação Contínua*. <http://www.ccpfc.uminho.pt/legislacao/formacao/default.aspx> - 2004/08/23
- Campanhous, L. (2003) *Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Cardoso, C.M. (1996). Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. In *Inovação*, 9, 1996, 7-20
- Carneiro, R. et al (2001). *O Futuro da Educação em Portugal. Tendências e oportunidades. Um Estudo de Reflexão Prospectiva*. Lisboa: D.A.P.P. – M.E.
- Cavaco, H. (1991). Ofício do Professor. O tempo e as mudanças. In *Nóvoa, A. (Org.), Profissão Professor*. Porto: Porto Editora
- Clandinin, J., Connelly, M. (1994). Personal Experience Methods. In Denzin, N. Lincoln, Y. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. London, New Delhi: Sage
- Cortesão, L. (1981). *Escola, Sociedade – Que Relação?* Porto: Edições Afrontamento
- Couceiro, M.L.P.(2000). *Autoformação e Coformação no Feminino – Abordagem existencial através das Histórias de Vida*. Dissertação de doutoramento apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia, da Universidade Nova de Lisboa.
- Couceiro, M.L.P. (1992). *Processos de Auto-Formação: Uma produção Singular de Si-Próprio*. Tese de Mestrado apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia - Universidade Nova de Lisboa
- Delors, J. (Coord.) (1996). *Educação – um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: UNESCO, Ed. ASA.
- Dias, J.R. (1982). *A Educação de Adultos. A Pessoa e a Comunidade*. Braga: Universidade do Minho

- Estanque, E., (2002). *Desafios e Obstáculos ao Desenvolvimento Tecnológico em Portugal: uma abordagem sociológica das implicações sócio-organizacionais da tecnologia*. Oficina do CES. Coimbra: Centro de Estudos Sociais (<http://www.ces.fe.uc.pt/publicacoes/oficina/168/168.pdf> - 2004/03/25)
- Esteve, J.M. (1991). Mudanças Sociais e Função Docente. In Nóvoa, A. (org.), *Profissão Professor*, Porto: Porto Editora.
- Fabre, M. (1994). *Penser la Formation*. Paris : Presses Universitaires de France
- Fernandes, R. (1998). Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo – Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século. *Escola Moderna*, Nº 3, 5ª Série, 23-41
- Ferrarotti, F. (1988). Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos
- Finger, M. (1988). As implicações sócio-epistemológicas do método biográfico. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos
- Fontoura, M. (1992). Fico ou vou-me embora? . In Nóvoa, A., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. (1998). *O Ensino Primário – De ciclo único a ciclo intermédio da educação básica*. Lisboa: Programa Educação para Todos - M.E.
- Gallez, D. et De Villers, G. (1996). A la recherche de nos filiations. *Pratiques de Formations (Analyses) - Les Filiations Théoriques des Histoires de Vie en Formation*, nº31, pp. 13 – 23
- Gonçalves, J.A. (1992). A Carreira das Professoras do Ensino Primário. In Nóvoa, A., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Gonzalez, P.F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora

- Gudmundsdottir, S. (1997). Introduction to the Theme issue of «Narrative Perspectives on Research on Teaching and Teacher Education». *Teaching and Teacher Education*, V. 13, nº. 1, 1-3
- Gutman, A (1987). Back to Basics. In *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press
- Henrique, M. (1992). Cronologia Histórica do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In Vilhena, G., Soares, J., Henrique, M. (Ed.), *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, Lisboa: M.E.M., p. 11 – 18
- Holly, M.L. (1992). Investigando a Vida Profissional dos Professores: Diários Biográficos. In Nóvoa, A. (org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Huberman, M. (1992). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Huberman, M. (1987). *Le cycle de vie professionnelle des enseignants secondaires*. Genève: F.P.E.S.E./Université de Genève
- I.G.E. (2003). *Organização do ano lectivo 2002 – 2003. Relatório Nacional*. Lisboa: Inspeção-Geral de Educação - <http://www.ige.min-edu.pt/upload/docs/OAL-2002-03cap-1-3.pdf> - 2004/08/01
- Jalongo, M. R., Isenberg, J. P. (1995). Professional Development. In *Teachers' Stories - From Personal narrative to professional insight*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers
- Josso, C. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa: EDUCA
- Josso, C. (1991). *Cheminer Vers Soi*. Lausanne: Éditions l'Age d'Homme
- Josso, C. (1988). Da Formação do Sujeito ... ao Sujeito da Formação. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos
- Knowles, M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company
- Lave, J. (1997). The Culture os Aquisition and the Practice of Understanding. In Kirshner, D. & Whitson, J. (Ed.), *Situated Cognition*. London, New Jersey: LEA, Publishers, p. 17 - 35

- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press
- Lesne, M. (1984). *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Edição francesa «Travail Pédagogique et Formation d'Adultes», 1977, Paris: P.U.F.
- Lima, L. (2003). Formação e Aprendizagem ao Longo da Vida. In Quintanilha, A. et al. (2003), *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 129 – 148
- Kirshner, D. & Whitson, J. (Ed.) (1997). *Situated Cognition*. London, New Jersey: LEA, Publishers
- Marcelo Garcia, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. (Edição original de 1995). Porto: Porto Editora
- Matos, J.F. (1996). Estudos Etnográficos em Educação Matemática: Implicações da análise de estudos realizados em Portugal. In Ponte, J.P. et al, *Desenvolvimento Profissional dos Professores de Matemática: Que Formação?* Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
- M.E. (2004). *Ano Escolar de 2003/2004. Dados Globais de Referência*. Lisboa: G.I.A.S.E. / Ministério da Educação - http://www.giase.min-edu.pt/upload/docs/pubonline_dados_03_04.pdf - 2004/07/31
- M.E.M. (1996). *Exposição dos 30 anos*.
- Moita, M.C. (1992). Percurso de Formação e de Trans-Formação. In Nóvoa, A., *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Mónica, M.^a F. (1978). *Educação e Sociedade no Portugal de Salazar*. Porto: Editorial Presença
- Nieto, S. (1992). Multicultural Education and School Reform. In *Affirming Diversity - The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, p. 207 - 224. New York: Longman
- Niza, S. (2002). Pós-fácio. In Nunes, A., *Freinet – Actualidade Pedagógica de uma Obra*. Porto: Edições ASA

- Niza, S. (1998). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *INOVAÇÃO*, 11, 77-98
- Niza, S. (1996). *Formação Cooperada*. Lisboa: EDUCA
- Niza, S. (1992a). Lembrar 25 anos de Movimento da Escola Moderna. In Vilhena, G., Soares, J., Henrique, M. (Ed.), *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, Lisboa: M.E.M., p. 25 – 30
- Niza, S. (1992b). Em comum assumimos uma educação democrática. In Vilhena, G., Soares, J., Henrique, M. (Ed.), *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*, Lisboa: M.E.M., p. 39 – 47
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 3ª Série, Nº 1
- Nogueira, A. (1997). *Para uma Educação Permanente à Roda da Vida*. Lisboa: I.I.E.
- Nóvoa, A. (2002). Os professores e o novo Espaço Público da Educação. *Espaços de Educação, Tempos de Formação* (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian), pp. 237-263
- Nóvoa, A., Popkewitz, T. (2001). Autour des Mots. *Recherche & Formation*, Nº 38, pp. 131-140
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna. In *Escola Moderna*, Nº 3, 5ª série, p. 13 – 18.
- Nóvoa, A., Vilhena, G. (1996). Sérgio Niza. In Houssaye, J. (Dir.), *Pédagogues Contemporains*. Paris: Armand Colin Éditeurs
- Nóvoa, A. (1995). Uma Educação que se diz Nova. In Candeias, A., Nóvoa, A. Figueira, M.H., *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima Álvaro Viana de Lemos (1923 – 1941)*. Lisboa: Educa, p. 25 - 41
- Nóvoa, A. (org.) (1992). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora
- Nóvoa, A. (1991). *Concepções e Práticas da Formação Contínua de Professores*. In U. Aveiro, *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Nóvoa, A. (1988). A Formação tem que passar por aqui: as Histórias de Vida no Projecto Prosalus. In Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.), *O Método (auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde - Departamento de Recursos Humanos

- Nóvoa, A. (1986). *Do Mestre-Escola ao Professor do Ensino Primário. Subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa – Instituto Superior de Educação Física
- Nunes, A. (2001). *Freinet – actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições ASA
- Pessoa, A.M^a. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa (1966 – 1996)*. Tese de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa
- Pineau, G., Le Grand, J.-L. (1993). *Les Histoires de Vie*. Col. Que sais-je? Paris: P.U.F.
- Pineau, G. (1989). Presentation - Un carrefour de pratiques. In Pineau, G., Jobert, G. (Org.), *Les Histoires de Vie - Utilisation pour la formation*, Tome 1, Actes du Colloque «Les Histoires de vie en formation», Université de Tours, Juin, 1986. Paris: Éditions l'Harmattan
- Pineau, G. (1988). A Auto-Formação no Descurso da Vida: Entre a Hetero e a Ecoformação. In Nóvoa, A. , Finger, M., (Org.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Lisboa: Ministério da Saúde – Dep. de Recursos Humanos da Saúde
- Pineau, G., Michèle, M. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et autobiographie*. Québec: Saint-Martin
- Pinto, J. (2001). A Avaliação Pedagógica numa Organização Curricular centrada no Desenvolvimento de Competências. *Revista nº 4 DEB - ME*, <http://www.deb.min-edu.pt/Revista/revista4/index-4.html> - 2004/08/26
- Poirier, J., Clapier-Valladon, S., Raybaut, P. (1995). *Histórias de Vida. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora
- Pombo, O. (1994). O Meio é a mensagem. In Pombo, O. (Org.), *McLuhan - As Escola e os Media*, Cadernos de História e Filosofia da Educação. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Rizvi, F. (1993). Critical Introduction: Researching Racism and Education. In Troyna, B., *Racism and education: Research Perspectives*
- Santamarina, C. & Marinas, J.M. (1995). Histórias de Vida e Historia Oral. In Delgado, J.M. & Gutiérrez, J. (Coord.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis

- Santana, I. (2003). *A Função Epistémica da Escrita. Da revisão de Textos à Reflexão sobre a Escrita por Alunos do Terceiro Ano de Escolaridade*. Tese de Mestrado apresentada no Instituto Superior de Psicologia Aplicada
- Santana, I. (1999). O Plano Individual de Trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1º C.E.B.. *Escola Moderna*, 5ª Série, Nº5, p. 15 - 25
- Santana, I. (1998). Estruturas de Auto-formação Cooperada da Escola Moderna Portuguesa. *Escola Moderna*, 5ª Série, Nº 3, pp. 5 – 12
- Santana, I. (1998). A Avaliação em cooperação no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Escola Moderna*, 5ª Série, Nº2, pp. 11 – 19
- Santana, I. (1992). A Influência da Escola Moderna em Percursos de Formação. In *INOVAÇÃO*, 6, pp. 29 – 46
- Santiago, R., Alarcão, I., Oliveira, L. (1997). Percursos na Formação de Adultos. A Propósito do Modelo de Lesne. In Sá-Chaves, I. (Org.), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora, p. 9 - 36
- Santos Silva, A. (1997). Educação e pensamento dicotómico. In *PÚBLICO*, 6 de Março
- Santos Silva, A. (1990). *Educação de Adultos. Educação para o Desenvolvimento*. Porto: Edições ASA
- Sarmiento, M. (1998). Escola Primária: Sedimentação Normativa e Mudança Organizacional. In *Inovação*, 11, pp. 33 – 52
- Sarmiento, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o Estudo da Cultura Organizacional da Escola Primária*. Porto: Porto Editora
- Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação apresentada na Universidade Católica Portuguesa.
- Silva, T.T. (2000). *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora
- Smith, L. (1994). Biographical Method. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research*. London, New Delhi: Sage Publications
- Stoer, S. (1994). Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização pedagógica». In *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 1, 1994, 7-27

- Tavares, M. (1991). *O sentido das Práticas na Formação de Professores...* Tese de Mestrado apresentada no Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa
- Torres, C.A., O'Cadiz, M.P., Wong, P. (2002). *Educação e Democracia. Paulo Freire, movimentos sociais e reforma educativa*. Lisboa: Edições Universitárias Losófonas
- UNESCO (1975). *L'Éducation en Devenir*. Paris: UNESCO. Tradução portuguesa «A Educação do Futuro», Lisboa: Livraria Bertrand
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Madureira Pinto, J., Santos Silva, A., *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 102 - 128
- Vilhena, G. et al (1992). *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna
- Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press
- Zeichner, K.M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Coleção EDUCA-Professores. Lisboa: EDUCA

ANEXOS

ANEXO I - Apresentação da Oficina.....	326
ANEXO II - Calendário da Oficina.....	328
ANEXO III - Quem somos?.....	329
ANEXO IV - Expectativas em relação à Oficina.....	330
ANEXO V - O que já conheciam do M.E.M.	331
ANEXO VI - Diário da Formação.....	332
ANEXO VII - P.I.T.	334

ANEXO I - Apresentação da Oficina

Iniciação ao Modelo Pedagógico do M.E.M.

Núcleo Regional de Lisboa

Ano Lectivo de 1998/99

Apresentação da Oficina

1. Objectivos:

- Conhecer, construir e experimentar instrumentos de organização das aprendizagens do modelo pedagógico do M.E.M.;
- Ler e reflectir sobre textos de fundamentação teórica do modelo pedagógico do M.E.M.;
- Reflectir, em clima de auto-formação cooperada e partindo dos relatos das experiências realizadas e das preocupações daí decorrentes, sobre as tentativas de implementação do modelo do M.E.M.

2. Condições de Frequência:

Uma vez que esta Oficina está em vias de ser creditada, para que cada formando possa beneficiar dos respectivos créditos, a sua frequência terá que obedecer às regras definidas pelo Conselho Científico Pedagógico da Formação Contínua, ou seja:

“5. Para poderem ser acreditadas, as acções na modalidade Oficina devem:

...

e) Delimitar as faltas dos participantes a um máximo de um terço das “sessões presenciais conjuntas” de formação.”

In Boletim do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, n.º 8, Setembro de 1997

Farão parte integrante da formação os Sábados Pedagógicos do Núcleo Regional de Lisboa que estão incluídos no calendário da Oficina pelo que as folhas de presença da acção terão que ser assinadas nesses dias.

3. Avaliação Formadora

A avaliação desta oficina foi pensada para ter um sentido para os seus participantes, sujeitos que voluntariamente se integraram num grupo com o propósito de fazer um percurso de formação. Os instrumentos e momentos de avaliação foram também

concebidos com a intenção de contribuírem para a construção do percurso de auto-
formação cooperada do próprio grupo.

Deste modo a avaliação do percurso de formação será efectuada a partir:

- de todos os instrumentos pedagógicos produzidos;
- das reflexões efectuadas sobre a utilização dos mesmos e as implicações que tiveram no trabalho realizado na sala de aula;
- do Dossier de Formação do Grupo;
- das Actas das sessões;
- do Diário Colectivo da Formação;
- do Diário de Bordo individual;
- de uma ficha/questionário sobre o percurso de formação.

ANEXO II - Calendário da Oficina

Iniciação ao Modelo do M.E.M.– Oficina

Núcleo Regional de Lisboa

Calendário – 1998/99

Datas		Conteúdos das sessões	Local
Janeiro (6 h)	23	Apresentação da Oficina de Formação (Objectivos, Programa, Condições, Calendarização), dos Participantes, do Calendário	Escola do 1º Ciclo N° 49 em Lisboa
		Apresentação de um Cenário Pedagógico	O mesmo que o anterior
Fevereiro	9 18h30	“A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico”	Escola do 1º Ciclo N° 49 em Lisboa
	27 9h30	Continuação da sessão anterior	Escola do 1º Ciclo N° 49 em Lisboa
Março	20	“A Escrita como um processo interactivo” “O Papel das práticas na formação inicial dos Educadores de Infância”	Sede do M.E.M. R. do Açúcar, 22-B (ao Poço do Bispo)
Abril	17	“Vivendo a Matemática construímos saberes” “Conceitos Matemáticos na Formação de professores”	Sede do M.E.M. R. do Açúcar, 22-B Ao Poço do Bispo
Maio	6 18h30	“O Diário de turma e o Conselho”	Escola do 1º Ciclo N° 49 em Lisboa
	22	“Do sentido da Escrita à escrita com sentido” “Escola Inclusiva”	Sede do M.E.M. R. do Açúcar, 22-B Ao Poço do Bispo
Junho	16 18h30	Estudo do Meio – Trabalho em Projectos	Escola do 1º Ciclo N° 49 em Lisboa
	26 9h30 (?)	Balço/Avaliação Perspectivar o próximo ano	Escola do 1º Ciclo N° 49 em Lisboa

Formadores: GJ
Margarida Belchior

ANEXO III - Quem somos?

Quem somos?

Nome	Data de Nasc.	Naturalidade	Escola	Ano de escolaridade	Nº de Alunos	Anos de Serviço	Sócio	
							N	S
H.G.	74	Lisboa	EB 2/3 Luís Camões	6º CN	100	3	X	
P.	73	Lisboa	EB1 Tercena	4º	21	3	X	
F.	67	Luanda	EB1 Tercena	1º	24	7	X	
C.	68	Lour. Marques	EB1 Tercena	1º	24	7	X	
Pi.	73	Paço d' Arcos	EB1 Cruz Quebrada	1º/4º	22	3		X
I.	72	Lisboa	ESE de Lx	--	--	--	X	
Ra.	79	Lisboa	ESE de Lx	--	--	--	X	
Ru.	73	Lisboa	EB1 Odivelas	2º	25	1	X	
Lu.	56	Ponta Delgada	EB1 Damaia1	Apoio	15	19		X
H.O.	55	Lamêgo	EB1 Alfragide 2	3º	20	25		X
M.J.	57	Fundão	EB1 Massamá 2	1º	20	22		X
Fa.	62	Fundão	SPGL (destacada)	--	--	12		X
A.V.	72	Lisboa	EB1 Falagueira 2	3º/4º	20	2	X	
Te.	51	Covilhã	EB1 Falagueira 2	2º/4º	16	18		X
So.	75	Lisboa	EB1 Falagueira 2	1º	13	2	X	
Iv.	75	Coimbra	Col. Qtª Girassóis	1º	27	2	X	
A.Is.	73	Lisboa	EB1 Falagueira 2	2º/3º/4º	13	2	X	
P.F.	57	Belmonte	MEM (destacada)	--	--	16		X
Marg.	58	Lisboa	EB1 Prior Velho	--	--	19		X
JJ	50	Almodovar	EB1 Lisboa 157	--	--	26		X

ANEXO IV - Expectativas em relação à Oficina

Nome	Expectativas As minhas expectativas em relação a esta formação:
H.G.	Trocar experiências; adquirir conhecimentos relacionados com as práticas de sala de aula (quadros, mapas, ficheiros, actividades, ...); adquirir segurança para implementar métodos e instrumentos (de leitura/escrita menos tradicionais); aprender a desenvolver (ao mesmo tempo) mais do que uma actividade na sala de aula; aprender a gerir uma aula dando autonomia aos alunos e descentralizando o prof.; etc.
P.	<ul style="list-style-type: none"> - troca de experiências; - conhecer melhor o movimento; - conhecer novos métodos para os poder aplicar com os alunos;
F.	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer novos métodos e aplicá-los; - conhecer melhor as práticas pedagógicas do movimento da escola moderna
C.	<ul style="list-style-type: none"> - conhecer outras formas de trabalho com as crianças - conhecer melhor o método e aplicá-lo
Pi.	Espero aprender a trabalhar segundo o modelo que vi e experimentei (um pouco) nos estágios da formação inicial e que, por mim própria, não consegui aplicar. As “luzes” que tinha deixaram de fazer sentido, porque não sabia como trabalhar, na globalidade, dentro do modelo do M.E.M..
I.	Completar/aprofundar a minha formação de professora. Integrar-me das [sic] práticas do M.E.M.; trocar experiências e expectativas (projectos, ideias)
Ra.	Espero que contribua para a minha futura profissão, no sentido de dinamizar as aulas e tentar marcar alguma diferença dos [sic] dos modelos mais tradicionais.
Ru.	Melhorar a minha formação, conseguir ser a professora que um dia prometi a mim mesma que havia de ser. Deste modo, através desta [acção] espero alcançar um pouco mais dessa “professora”.
Lu.	Aprofundar e aprender as linhas orientadoras do M.E.M..
H.O.	Fortalecer as minhas convicções/ questionar/ alterar Reflectir com os outros Recolher ideias, informações e ganhar força para as pôr em prática
M.J.	Ter mais contacto com pedagogias que, embora não [sendo] novas no tempo, continuam a sê-lo nas nossas escolas
Fa.	Actualização Melhoria da prática pedagógica
A.V.	Melhorar a minha prática pedagógica; aprender novas metodologias
Te.	Continuar a aprofundar os conhecimentos adquiridos e melhorar a minha prática pedagógica
So.	Aprender, experimentar, crescer como professora e como pessoa
Iv.	Aprender e aprofundar técnicas de ensino inovadoras para trabalhar com os alunos
A.Is.	Aprofundar e aprender metodologias inovadoras para trabalhar com os alunos
P.F.	Consolidar alguns conhecimentos em relação ao modelo do M.E.M. de forma a ganhar mais segurança na implantação dos vários instrumentos e na vivência democrática da sala de aula.

ANEXO V - O que já conheciam do M.E.M.

- Trabalho de Projecto	••••• • (6)
- Assembleia/Conselho	••••• ••••• (10)
- Plano Individual de Trabalho (PIT)	••••• •• (7)
- Mapas de Leitura	• (1)
- Trabalho de Texto	••••• •••• (9)
- Mapas de Actividades	•• (2)
- Plano Diário	••••• ••••• (10)
- Quadro de Pregas / Flanelógrafo	••••• (5)
- Listas de Palavras	•• (2)
- Registos dos TPC	•• (2)
- Calendário Móvel	••••• • (6)
- Ficheiros	••••• ••••• (10)
- Registos de Ficheiros	••• (3)
- Lista dos Aniversários	•• (2)
- Quadro da Tabuada (Já sei)	• (1)
- Regras da Sala de Aula (Propostas dos alunos)	•• (2)
- Quadro de tarefas	••••• ••• (8)
- Avaliação de Tarefas	••••• •• (7)
- Mapa de Presenças	••••• ••••• ••• (13)
- Mapa do Comportamento	•••• (4)
- Textos Livres	•••• (4)
- Quadro Silábico	•• (2)
- Jornal de Parede / Diário	••••• ••••• • (11)
- Avaliação (auto e hetero)	••• (3)
- Cantinho da Leitura	•• (2)
- Hora das Novidades	••••• • (6)
- Mapa/registo do tempo	••••• (5)
- Hora do conto	•• (2)
- Avaliação do Aproveitamento	• (1)
- Planificação semanal	• (1)
- Comunicações	• (1)
- Animal na sala	• (1)
- Trabalho de grupo	•• (2)
- Mapa de produção de Textos	••• (3)
- Cantos de Actividades	•• (2)
- Registo das Alturas	• (1)
- Caixa do Correio	• (1)

(Reconstituição do Quadro - em papel cenário - apresentado às formandas do tratamento feito sobre “o que já faziam ou fizeram” relacionado com o M.E.M.)

Diário da Formação

Gostámos	Não gostámos	Queremos	Fizemos
<ul style="list-style-type: none"> •Gostei de ouvir a Inácia a falar do trabalho da sala. Pi., 23/01/99 •Gostei bastante da troca de experiências que se verificou. Penso que evolui como pessoa e como professora. Gostava de continuar este tipo de experiência. Iv., 23/01/99 •Gostei de toda a troca de experiências. Foi um dia compensador. Te., 23/01/99 •Gostei muito da primeira troca de experiências. A.Is., 23/01/99 •Gostei muito das sugestões de materiais/recursos apresentadas. H.G., 23/01/99 •Gostei muito da conversa sobre o Diário e o Conselho. JJ, 6/5/99 •Gostei da Comunicação da Clara 	<ul style="list-style-type: none"> • Não tivemos tempo para esclarecer dúvidas sobre o texto do Sérgio que ficaram das apresentações. Marg., 09/02/99 • Não gostei de chegar atrasada. Pi., 27/2/99 	<ul style="list-style-type: none"> • Quero e sinto que preciso de aprender muito mais. “Só sei que nada sei”. Sofia, 23/01/99 • Quero arranjar textos sobre a inclusão e sobre a relação com os pais, assuntos que precisamos de voltar a discutir. Marg., 9/02/99 • Uma discussão interessante: «a vida está cheia de geometria ou será a geometria que está cheia de vida»? Marg., 27/2/99 • Queremos que o JJ e a Marg. não se esqueçam de trazer o material. P., 27/02/99 	<ul style="list-style-type: none"> • Fiz uma retrospectiva do que já tinha ouvido e aprendido em anos anteriores. Te., 23/1/99 • Estou a trabalhar com a Pilar nas listagens do programa do 1º ano a partir da nova edição dos Programas. Marg., 5/5/99

Felgueiras sobre os Projectos e outras coisas mais. Adorei. JJ, 22/7/99			
---	--	--	--

(Reprodução do “Diário da Formação”. O original está feito em tamanho grande em papel de cenário.)

