

Caracterização do Movimento da Escola Moderna

Filomena Serralha*

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é um colectivo de profissionais de educação que convergem na rejeição da pedagogia tradicional, unidos pelo compromisso de transformação continuada das suas práticas pedagógicas. Por esta razão, esse contexto mediador do desenvolvimento profissional alimenta-se do dizer, contar e mostrar as coisas que acontecem nas suas vidas profissionais, onde, cada um se constitui como recurso para os demais. E, como consequência desse processo contínuo de negociação de significados a partir da experiência vivida (autoformação cooperativa) desenvolvem formas compartilhadas de exercer a profissão.

1. Construção Social da Profissão

Apresentamos, de seguida, a história de autoformação cooperativa de uma comunidade específica de profissionais de educação – o Movimento da Escola Moderna – que em mais de quarenta anos da sua existência têm vindo a «partilhar com tanta determinação este propósito de construir a profissão construindo a cidadania; construir a escola construindo a democracia; instituir-se como quem, criticamente, se interroga e se confirma, na busca dialógica do contrato social a que chamamos Contrato Educativo» (Niza, 1999, p. 3).

* 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Trata-se, portanto, do projecto de uma comunidade de profissionais que proporciona aos seus membros a construção cooperada da profissão docente, por retroacção do acto pedagógico, que se (re)constrói continuamente, por meio da reflexão crítica e avaliativa de práticas no colectivo, de onde resulta, consequentemente, a construção de uma pedagogia.

Tal significa que os avanços profissionais, ou seja, a transformação de práticas, ocorre por interacção solidária de colegas que, livremente e em movimento fraterno, trocam as experiências de cada um, discutindo e reflectindo em conjunto o trabalho que, diariamente, realizam com os alunos e acerca do qual trocam entre si ideias e dão opiniões no sentido de encontrarem a melhor forma de o fazer evoluir. Por isso, à medida que negociam significados constroem tanto um discurso pedagógico como o conhecimento profissional.

Assistimos, assim, à construção cooperada de um saber profissional autêntico e significativo, ao ser resultado quer das necessidades reais sentidas na profissão quer das dificuldades concretas com que cada um se foi deparando durante o acto educativo, bem como de seus desejos e ansiedades que ao serem partilhadas com a comunidade de colegas puderam ser por ela geridas, isto é, transformadas em conhecimento. A este propósito, refere Wells (2001), que tal

Como os grupos de iguais que resolvem problemas na aula, os professores que oferecem

mutuamente um apoio «horizontal» podem construir novas soluções para os problemas que enfrentam que são mais adequadas para as suas circunstâncias particulares do que as práticas normais recomendadas por especialistas alheios à aula; desta maneira, por um lado põem em dúvida o modelo «vertical» tradicional do desenvolvimento do professor e, por outro, ampliam e diversificam o repertório de estratégias disponíveis para apoiar a aprendizagem (p. 331).

É, portanto, a partir do vivido dos professores e da reflexão sociocentrada e contextualizada que essa mesma experiência passada desencadeia, que decorre a aprendizagem da profissão. Sustentada, pois, por aquele dispositivo de metacognição, é, no entanto, alimentada por redes múltiplas de cooperação que se estabelecem entre colegas que, sistematicamente, se apoiam na resolução negociada de problemas reais com que se confrontam no desempenho da profissão. Com efeito, a ajuda mútua que é prestada com vista à compreensão e enriquecimento das práticas analisadas, faz nascer no grupo de colegas novas aprendizagens, ou seja, desencadeia alterações nas práticas anteriores, transformando-as, por meio da tomada de consciência que essas «pausas críticas» (Niza, 1997, p. 22) desencadeiam.

Na verdade, como defende Wells (2001), «[a]prender na zdp não requer que haja um professor designado; quando várias pessoas colaboram numa actividade, cada uma delas pode ajudar as outras e cada uma delas pode aprender com as descobertas das outras» (pp. 334 e 335). Ora, isto também se aplica à formação de professores. É o que acontece no sistema de autoformação cooperada do MEM. Compreende-se, pois, que neste, por se tratar de um modelo sociocentrado, haja, permanentemente, uma actuação na zdp comunitária. Logo, o grupo «é ao mesmo tempo o lugar em que se satisfazem as necessidades pessoais com as suas ansiedades, dúvidas e desejos privados, e um instrumento de solução dos problemas sociais» (Joyce e Weil, 1985, citados por Niza, 1997, p. 30).

Deste modo, cada um dos co-participantes numa sessão de troca de práticas é ao mesmo tempo a sede e a fonte onde se vai saciar, isto é, formando e formador. É sempre assim, em qualquer uma das várias modalidades praticadas no Movimento. Nesse contexto de socialização pela fala, em que se aprende a arte do ofício e se constrói uma cultura pedagógica, no fundo, «privilegia-se a prática sem, no entanto, se desprezar a teoria. Esta completa e enriquece a primeira» (Serralha, 1999, p. 37). De facto, o caminho escolhido para construir a profissão foi, fundamentalmente, o de dizerem uns aos outros, mas sempre mostrando os processos, na medida em que essa reconstituição das práticas que se comunicam obriga a um olhar retrospectivo para o vivido pedagógico daquele que as reorganiza para as mostrar, permitindo-lhe por isso, em primeiro lugar, uma tomada de consciência da caminhada percorrida e, em segundo lugar, o olhar crítico do grupo coloca-o em confronto com eventuais erros ou lacunas, fazendo daí nascer novas aprendizagens. Isto de construir a profissão dizendo-a requer, tal como vimos, que cada um do colectivo se mostre aos demais enquanto profissional, emergindo daí um processo de negociação de significados compartilhados que tornam complexa esta autoformação cooperada, ao reflectir um esforço intelectual conjunto, que decorre de um compromisso mútuo. Porém, afirmam os sócios com maior militância pedagógica, que têm vindo a fazer avançar ainda mais as suas práticas tornando-as mais coerentes e fundamentadas a partir dos contributos teóricos de outras pessoas. Quer dizer, a leitura de textos serve então de alimento à reflexão cooperada da experiência profissional dos seus associados, pois esses têm plena consciência de que à luz da teoria podem explicar melhor a realidade e ter dela uma maior compreensão. A este propósito, diz Niza em entrevista a González (2002),

precisamos da teoria como uma pessoa com sede precisa de água. Só se formos conseguindo dizer o real, dizer a realidade do acto pedagó-

gico, dizer cada vez mais, e alargar cada vez mais o conhecimento sobre o acto pedagógico, podemos conduzir melhor a nossa profissão. É indispensável a teorização sobre o acto pedagógico. É tão importante como o valor que damos à prática. Até porque não podemos avançar na prática se não tivermos maneiras de pensar, de pensá-la (p. 161).

Além do mais, do ponto de vista da fundamentação das práticas pedagógicas, isto é, da pedagogia, há outro aspecto de relevo que também não tem sido descurado pelo Movimento. É que «na realidade, o grau de desenvolvimento da maioria das ciências pode avaliar-se na medida em que se interessam pela teoria» (Hayman, 1984, p. 19) e no MEM não têm ficado indiferentes a isso. Neste sentido, sublinha Nóvoa (1992),

... um movimento pedagógico com características únicas, que se tem destacado na produção de práticas inovadoras de formação de professores e de acção educativa. Herdeiro da melhor tradição pedagógica portuguesa, o *Movimento da Escola Moderna* tem procurado investir a experiência dos professores, do ponto de vista teórico e conceptual, contribuindo para o desenvolvimento científico da profissão docente. Os dispositivos de auto-formação participada, pacientemente construídos e alimentados no seio do *Movimento da Escola Moderna*, constituem o mais importante capital de «reflexão na prática e sobre a prática» disponível no sistema educativo (p. 25).

Ora, como diz um dos seus fundadores e principal teorizador, Sérgio Niza (1992), «a pedagogia é feita dessas coisas do quotidiano, das pequenas coisas» (p. 33). Em rigor, têm sido as coisas simples, naturais e autênticas dos seus quotidianos profissionais que lhes permitiram chegar onde chegaram no desenvolvimento quer da profissão quer da pedagogia. A fórmula é tão clara como simples: dizem o que fazem no passado para melhorar o futuro. «Sempre que fugimos do nosso viver, a pedagogia não se afirma, não se realiza, não faz avançar a cultura» (p. 33).

Como tal, existem vários momentos instituídos, previstos tanto nos seus Estatutos como no Regulamento Interno da Associação, onde se podem dizer e mostrar as coisas que atravessam as suas vidas profissionais. Sérgio Niza defende que é nisso que consiste a auto-formação cooperada do MEM. A este propósito, sublinha o autor:

O Movimento da Escola Moderna é na Pedagogia realizada em Portugal *um espaço de permanente experimentação e de sucessivos encontros*, onde a formação acontece por múltiplas partilhas entre graus de ensino, áreas disciplinares e de intervenção diversa. Prosseguimos a busca cultural que é a construção pedagógica (Niza, 1992, p. 39).

E esta vai-se desenvolvendo e aperfeiçoando através dos muitos e variados encontros de partilha e entreajuda ao trabalho realizado nas escolas. Começando por ser um encontro de sábado, esta estrutura cultural de suporte à formação, como lhe chamam no interior do Movimento, foi evoluindo e, por isso, ampliando e acrescentando novas formas de apoio aos seus associados, assim o dizem os principais sócios fundadores (Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza) em entrevista concedida a González (2002). A este propósito, refere a primeira:

Juntávamo-nos na casa de Maria Amália (Borges Medeiros)... Todos os sábados íamos a uma reunião de avaliação em que todos trazíamos pequenas coisas e com os livros que mandávamos vir de fora fazíamos uma exposição das técnicas todas para que, se viesse alguém de novo, pudesse tomar contacto. Havia sempre uma pessoa que estava a receber os novos e as outras iam trocando aquelas coisas... (p. 130).

Por seu lado, Sérgio Niza explica como surgiram e têm vindo a evoluir esses encontros de aferição das práticas pedagógicas no interior do Movimento, referindo que

... o movimento vive de estruturas simplicísimas que existem desde a primeira hora. Nós, no princípio quando éramos poucos, encontrá-

vamo-nos nos sábados e encontrávamo-nos para mostrarmos o que estávamos a fazer e ajudar-nos uns aos outros a progredir (cada um levava um lanche e depois púnhamos em cima da mesa a parte de cada um. Ficava um lanche colectivo e lanchávamos em conjunto) e a seguir discutíamos ideias e coisas que se ligavam à prática, ou coisas que estavam a acontecer na educação... Esta estrutura, este padrão cultural mínimo, depois reproduziu-se, e compôs-se de várias maneiras (p. 212).

De facto, os Sábados são a estrutura fundamental, o modelo que permitiu desenhar novos espaços, tendo sempre aquele como matriz inspiradora. Por isso, hoje, para além dos *Sábados Pedagógicos*, que continuam sendo um importante espaço de divulgação e reflexão do trabalho daqueles que praticam o Modelo pedagógico do MEM, existem outras estruturas semelhantes de apoio à formação: os *Grupos Cooperativos*, o *Encontro Nacional da Páscoa*, o *Congresso Nacional*, os *Encontros de Especialidade* (do Pré-Escolar, do 1.º Ciclo, do Ensino por Disciplinas, do Ensino Superior, dos Apoios e da Formação, todos eles de âmbito nacional), os *Cursos de Iniciação ao Modelo Pedagógico do MEM* (Oficina e Estágio) e as *Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica* (CCP) (Pessoa, 1999). Porém, no início do ano lectivo de 2003/2004, foram criados, no Núcleo Regional de Lisboa, dois novos espaços de encontro: os *Colóquios Mensais* e os *Encontros de Pedagogia e Multimédia*, pelo que os sócios têm revelado particular interesse, não só pelo ambiente de construção dialógica da profissão, mas, sobretudo, pelo clima de amizade e afecto, e, como tal, o ambiente é de partilha em família. Muito rapidamente, faremos uma descrição sucinta de cada uma dessas estruturas formativas, começando por aquela que foi a estrutura primeira, como já referimos anteriormente.

1.1. Os Sábados Pedagógicos

São sessões mensais que ocupam toda a tarde de sábado, tendo sido instituídos no início da década de setenta. Destinam-se aos pro-

fessores de todos os níveis de ensino (do Pré-Escolar ao Superior), quer sejam ou não sócios, pois estão abertos a todos os interessados. A sua divulgação e dinamização é da responsabilidade de cada Núcleo Regional. Aí, a construção das aprendizagens faz-se no interior do grupo de pares. Por isso, decorrem ao mesmo tempo várias sessões, em salas diferentes, por níveis de ensino. Constam de dois tempos, tendo cada um a duração de hora e meia. Num primeiro momento, os comunicadores desse dia apresentam aos colegas alguns dos seus percursos que consideram mais significativos, quer porque foram muito bem sucedidos, ou se, pelo contrário, com eles não atingiram os resultados que esperavam. Após essa mostra de práticas pedagógicas segue-se um período de eventuais pedidos de esclarecimento. Já com dúvidas e incompreensões clarificadas, passa-se ao debate colectivo tendo esse em vista o aperfeiçoamento daquelas. Por essa razão, os percursos apresentados são sempre acompanhados de todo o processo que lhe deu forma. Daí que os materiais subjacentes ao processo, desde os instrumentos de pilotagem aos produtos dos alunos, se encontrem afixados nas paredes da sala onde está a decorrer a sessão, servindo, portanto, de cenário pedagógico àquele espaço. É que dessa forma fica mais facilitada a compreensão daquilo que se comunica e, por outro lado, constituem-se como detonador de novas sugestões e opiniões que contribuem para o seu melhoramento, fazendo-as evoluir. Num segundo momento, reúnem-se todos os grupos em plenário. Aí, debatem ou um tema das Ciências da Educação, que seja do interesse de todos, porque os inquieta nesse momento, ou então, dá-se a conhecer investigações recentemente concluídas, que incidam sobre aspectos do Modelo Pedagógico do MEM, por constituírem importantes contributos para melhor reflectir as práticas. Deste modo, vai-se articulando teoria e prática, tentando-se avançar no sentido de uma melhor fundamentação pedagógica do que se faz no dia a dia da profissão. Depois, logo após

um breve intervalo, esses profissionais reúnem-se em *Conselho de Núcleo*. Antes de descrevermos esta estrutura reguladora, que equivale ao *Conselho de Cooperação Educativa* de sexta-feira com os alunos, faremos uma apresentação dos *grupos cooperativos*, por serem o motor do Conselho, que correspondem no seu Modelo Pedagógico, aos projectos dos alunos. Por isso, tal como estes, também os professores têm que prestar contas ao grupo de colegas da forma como aqueles estão a decorrer.

1.2. Os Grupos Cooperativos

São um espaço por excelência de autoformação cooperada, a alma do Movimento, como os próprios associados lhe chamam. Neste sentido, refere Niza (1999): «[o]s *grupos de trabalho cooperativo* nos Núcleos são a estrutura central da autoformação cooperada. Se os deixarmos desaparecer, extinguir-se-á, a energia que sustenta o nosso Movimento» (p. 3).

Têm uma função muito forte de apoio às práticas pedagógicas concretas, desenvolvendo-se, nesse sentido, quer projectos de investigação que as façam avançar, quer projectos de estudo que visam o seu aprofundamento teórico, de forma a que aquelas possam acompanhar os avanços que ocorrem nas Ciências da Educação. Organizam-se no Conselho de Núcleo do primeiro sábado pedagógico de cada ano lectivo, a partir dos interesses e das necessidades manifestadas pelas pessoas ali presentes, tal como acontece com os projectos dos alunos. Por exemplo, só no Núcleo Regional de Lisboa, durante o ano lectivo de 2003/2004, existiram cinco grupos de trabalho cooperativo: Expressões (Pré-Escolar); Matemática (1.º Ciclo); Ficheiros (1.º Ciclo); Listas de Verificação (1.º Ciclo) e o Projecto de Aprofundamento do Modelo Pedagógico da Escola Moderna Portuguesa (Ensino Superior). Ainda a este propósito, vale a pena salientar uma perspectiva mais ampla da dinâmica que se gera, ou seja, darmos um retrato dessa estrutura de cooperação formativa ao nível nacio-

nal. Cremos que dessa forma só o número nos pode então ajudar a melhor compreendermos o efeito multiplicador e potenciador da acção reflexiva e de aprofundamento dos saberes profissionais aí desenvolvidos. Neste sentido, sublinha Marcelino (2002), que no decurso do ano lectivo 2000/2001,

funcionaram sessenta e um grupos, organizados por níveis de ensino: doze no Pré-escolar, vinte e cinco no Primeiro Ciclo do Ensino Básico, oito nos Segundo e Terceiro Ciclos do Ensino Básico e Secundário e dois no Ensino Superior, e ainda sete formados por professores que trabalham nos Apoios Educativos, seis formados por professores de dois ou mais níveis diferentes e um que inclui professores de diversos Núcleos Regionais (p. 59).

É esta participação activa dos professores no desenvolvimento e aprofundamento das suas próprias práticas que faz existir estes profissionais em Movimento, através desses compromissos publicamente celebrados em Conselho. E como pretendem dar maior sentido à cooperação, fazem da partilha uma constante, multiplicando os canais de comunicação. (Esse gosto de partilhar os saberes profissionais então construídos é uma das marcas deixada, no MEM, por João dos Santos). Por isso, em Conselho de Núcleo se vai dando conta do desenrolar dos projectos, o que permite reflectir num grupo mais alargado de colegas as dificuldades sentidas, implicando a todos na procura de soluções.

É também esse circuito de comunicação realimentado pelo Conselho que dinamiza e sustenta a motivação e o interesse dos formandos e dos formadores: pela energia que acrescenta ao processo; pela participação activa para que mobiliza; pela auto-determinação que confere; pelos afectos e solidariedade que explicita; pela interajuda e partilha que revela.

Nele se aprofundam implicações que o não dito e o explícito da cooperação proporcionam e que a negociação das decisões desenvolve até ao ciclo seguinte marcado pelo Conselho. As aspirações e os desejos sustentam os motivos que ganham em cooperação, progressivamente, no-

vos sentidos sociais e mais democráticos (Niza, 1997, p. 32).

De igual modo, quando as Comissões Coordenadoras dos Núcleos Regionais apresentam em Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP) o trabalho realizado nos Núcleos, podem, então, pôr à discussão, naquela instância reguladora da actividade pedagógica do MEM, essas dificuldades com que se deparam os grupos de trabalho cooperativo, tendo em vista uma reflexão cooperada que aponte novas estratégias para o prosseguimento dos projectos. Com efeito, é no último sábado pedagógico do ano, que se realiza o balanço do trabalho desenvolvido pelos grupos cooperativos, fazendo esses, aí, uma primeira apresentação dos saberes então construídos. Porém, para dar maior sentido social a essas aprendizagens, são também comunicadas em congresso e posteriormente, divulgadas na revista da Associação (Escola Moderna), de forma a que possam contribuir para a formação de todos os associados. No entanto, o trabalho destes grupos não se esgota aí. Mais tarde, podem voltar a ocupar o centro das reflexões cooperadas em tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica. Dessa forma, pretende-se, por um lado, fazer circular aqueles saberes e, por outro, a sua reelaboração. É verdade que desde a primeira hora, também se têm revelado num importante espaço de reflexão e construção de instrumentos de monitoragem e outros materiais de apoio às práticas, mostra-o, claramente, o grupo das listas de verificação e dos ficheiros, atrás referidos.

O Centro propulsor dessa estrutura é, porém, o Conselho mensal de desenvolvimento dos projectos de trabalho cooperativo de cada Núcleo. O Conselho de Núcleo desempenha a função de cooperação formativa (Conselho de Cooperação Formativa) e constitui-se como um dispositivo de agregação das experiências realizadas pelos associados e pelos grupos de trabalho cooperativo. É a instância fundamental de inter-regulação das acções dos Núcleos, o instrumento multiplicador das ideias e a plata-

forma colectiva de coordenação da pesquisa e da formação. Nele se articula e sustenta o planeamento e a avaliação cooperados. Nele se alimenta a comunicação e se dinamiza o processo interactivo e motivacional que alicerça todo o Movimento da Escola Moderna (Niza, 1999, p. 3).

1.3. O Encontro Nacional da Páscoa

É um espaço de reflexão interna. Significa isso que durante dois dias, todos os olhares se voltam para dentro da comunidade profissional que formam, interrogando-se como membros que a fazem existir, isto é, um tempo de balanço da vida do Movimento. É por essa razão, o único espaço reservado apenas a sócios. Ora, ao ser um momento de análise, é, naturalmente, também de desenvolvimento do MEM. Pois, como sublinha Bolívar (1999), «a avaliação é um instrumento para proporcionar informação com vista aos reajustes necessários no processo...» para o fazer evoluir (p. 51). Como tal, essa co-avaliação tem como objectivo perspectivar a vida futura da Associação. No entanto, para responder a necessidades pontuais dos sócios, há já alguns anos que tem vindo a integrar nestes encontros a reflexão de alguns aspectos da vida das escolas e a forma como os profissionais do Movimento se situam em relação a eles, ou seja, como os gerem nas suas turmas de acordo com a cultura do MEM. Destacam-se, por exemplo, as Necessidades Educativas Especiais de Educação, a Autonomia e Gestão das Escolas, o Resultado das Provas Aferidas em Turmas que utilizaram o Modelo do MEM, a Área Escola, a Gestão Flexível dos Currículos, como realizar uma Educação Inclusiva no Modelo do MEM, a Reorganização Curricular no Ensino Básico e o Projecto Curricular de Turma, entre outros.

1.4. Os Encontros Nacionais de Especialidade

São um tempo de discussão e reflexão sobre problemas muito específicos que vão acontecendo nos diferentes graus de ensino. Por isso, durante todo o dia, os professores ali reunidos

dizem uns aos outros tudo aquilo que os inquieta no quotidiano do seu trabalho com os alunos. A partir dessa análise-diagnóstico das dificuldades sentidas nas escolas, reflectem as suas práticas concretas e em colectivo elaboraram estratégias cooperadas que lhes permitam ultrapassar essas dificuldades, porque esse é o seu objectivo: com os demais encontrar respostas para os problemas que estão a ser vividos em contexto escolar pelos associados. A propósito destes, pode ler-se no Jornal do Conselho de Novembro (2003):

é importante que estes encontros permitam responder aos problemas que vamos identificando no nosso trabalho (ao invés de visarem o tratamento de assuntos que decorrem da burocracia das instituições escolares). Tal opção supõe que os Núcleos tenham dinâmicas de trabalho ricas. Fundamental é também que compreendamos que não podemos avançar sem sermos francos uns com os outros e que o objectivo não é estabelecermos normas morais comuns a todos, mas fazermos reflexões éticas sobre a nossa intervenção..

1.5. O Congresso Nacional

É um dos momentos altos no sistema de autoformação cooperada do MEM. Realiza-se anualmente no mês de Julho, sendo o local escolhido pela Direcção da Associação, no congresso precedente, obedecendo a selecção a um critério de rotatividade, em relação às cidades onde estão sedeados os dezassete Núcleos Regionais. Quanto ao figurino, segue o mesmo dos sábados pedagógicos, verificando-se apenas uma diferença de ordem temporal, pois não ocupa uma tarde como aqueles, mas sim quatro dias. A este propósito, diz Sérgio Niza:

a estrutura do congresso, no fundo, é a estrutura mínima de sábado alargado. É só isso. Tem sessões de hora e meia para as pessoas apresentarem o seu trabalho aos outros e discutirem. Tem momentos de hora e meia em painéis, em debates alargados... e o congresso é isto... Como nem todas as pessoas podem dizer naqueles dias (do congresso) das coisas que le-

varam temos uma grande exposição de trabalhos dos alunos (González, 2002, p. 212).

De facto, esta espelha toda a sua cultura pedagógica. Pois, como sublinha Daniels (2003), «as exposições artísticas formam parte do sistema de signos que constituem a cultura das escolas e que mediante esses actos de publicidade se dá a conhecer os princípios que regulam o currículo» (p. 224).

Contudo, para darmos uma ideia mais próxima do que na realidade ali se passa, importa dizer que, normalmente, se fazem naquele contexto umas noventa comunicações distribuídas pelos quatro dias do congresso, através das quais os profissionais do Movimento mostram as suas práticas e a partir delas reflectem com os colegas a melhor maneira de poderem ajudar os alunos, de modo a que estes alcancem o êxito desejado. Para além destas, de referir também, um momento diário de trabalhos em colectivo. Assim sendo, o primeiro dia é marcado pela conferência de abertura, através da qual, houve em determinada altura, uma tentativa de rememorar pedagogos e correntes que inspiraram o MEM, tendo já sido lembrados: Maria Amália Borges, Álvaro Viana de Lemos, Freinet, Rui Grácio, João dos Santos e, ainda, a Escola Nova. Assistimos, também, a um painel tanto no segundo como no terceiro dia, que se destina, sobretudo, à divulgação de investigações desenvolvidas no âmbito de mestrados e doutoramentos que incidam sobre aspectos do MEM ou então, sobre práticas específicas de trabalho com os alunos. Finalmente, realiza-se na segunda parte do último dia, um fórum para debate livre da pedagogia do MEM, que decorre da leitura e discussão do Diário do Congresso. Como se constata, também aqui se vai articulando teoria e prática. Note-se, no entanto, que o congresso é muito mais do que uma montra gigante de pedagogia. É, de facto, um dar conta do trabalho do ano e da forma como se realizou, porque se entende que essa transparência, ou seja, a avaliação é fundamental, enquanto fonte de pro-

gresso e ponto de partida de um novo trabalho que permita completar ou reparar qualquer falha então detectada. Na verdade, o trabalho de aperfeiçoamento cooperado das práticas é para estes profissionais uma constante, isto é, uma das suas características, aquilo que os juntou e para que se encontram. Como diz Sérgio Niza a González (2002), «toda a história do movimento parte da necessidade de os professores se encontrarem para, nesse encontro, sustentar a sua vida profissional e melhorar as práticas profissionais» (p. 107). Concretamente, o congresso consiste num balanço público e anual da pedagogia do MEM, onde se dá destaque aos progressos então alcançados.

1.6. Os Cursos de Iniciação ao Modelo

Destinam-se a todos aqueles que desejam iniciar o modelo pedagógico do MEM, bem como aos seus associados com uma prática pouco consolidada da sua pedagogia. São orientados pelos sócios com mais experiência e decorrem numa sala de aula de um profissional do Movimento, para que a interacção permanente dos formandos com o cenário ali montado lhes proporcione uma familiarização da sua organização. A iniciação dos recém-chegados aos MEM vem contemplada no art.º 43 do seu Regulamento Interno, que diz:

1 – A iniciação dos novos sócios no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna far-se-á, nomeadamente, através de:

- a) Cursos de iniciação;
- b) Estabelecimento de um contrato de formação de pelo menos um ano, que estabeleça as responsabilidades assumidas por cada uma das partes;
- c) Acompanhamento sistemático por um dos sócios mais antigos do Núcleo Regional;
- d) Integração dos mesmos na vida associativa regional e nacional (p. 13).

São duas as modalidades: oficina e estágio. A primeira é uma porta de entrada no modelo, tratando-se, por isso, como diz Sérgio Niza, de um curso de atelier, onde se fazem os primei-

ros ensaios em relação a esse. É, fundamentalmente, uma entrada assistida na sua cultura pedagógica, enquanto suporte para a implementação do modelo pedagógico. Bem pelo contrário, o estágio é já um compromisso de aplicação integral daquele, tratando-se, assim, de um contrato em que uma das partes se responsabiliza por integrá-lo na sua prática pedagógica e a outra a fazer a sua supervisão ao longo de todo o ano, acompanhando todo o processo de experimentação efectiva do aprendente, tendo assim, uma função reguladora do processo de formação. Em qualquer uma destas duas modalidades a formação vai sendo apoiada com a participação dos formandos nas restantes actividades de formação realizadas no MEM.

1.7. As Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica

Têm como finalidade discutir e aprofundar o modo como se trabalha com os alunos no modelo pedagógico do MEM, a partir de temáticas específicas já reflectidas no interior de grupos cooperativos, estando, por isso, a cargo destes a dinamização dessas discussões cooperadas. No fundo, o Conselho de Coordenação Pedagógica pretende apoiar essas aprendizagens, reconstruindo-as, em função de andaimes que negociadamente vai estabelecendo. Como tal, constituem-se num instrumento de desenvolvimento profissional daquele colectivo. Nesse contexto comunitário, «a aprendizagem e o ensino na zdp oferecem ao mesmo tempo a garantia de um grau de continuidade cultural e a oportunidade de uma transformação criativa e de desenvolvimento ulterior» (Wells, 2001, p. 335).

Em suma, trata-se, portanto, de uma formação que privilegia a práxis pedagógica radicada em valores democráticos. Desenvolve-se pela análise das práticas profissionais efectivas, pela reflexão e aprofundamento teórico em cooperação formativa, no contexto histórico-cultural de uma instituição que se constrói com os pro-

fissionais de educação nela integrados. Neste sentido, sublinha Niza (1992c).

Não somos uma corporação, não é a um «espírito de corpo» que aspiramos. Constatámos antes um *Colégio colaborante* onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erigindo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas. São as nossas vidas profissionais que co-avaliámos. Nessa reflexão cooperada reconstituímos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável, acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança com que nos confrontamos com o indizível do acto educativo (p. 40).

Na verdade, a *obra* de (re)construção permanente da profissão que este colectivo vem desenvolvendo, através do seu sistema de auto-formação cooperada, foi ganhando a confiança, quer dos seus pares, quer mesmo por instituições universitárias ligadas à formação de professores, hoje, por elas reconhecido como um modelo de referência. A esse propósito diz Estrela (1992).

Como associação de «formação cooperada» o Movimento da Escola Moderna tem sido em Portugal a organização mais coerente na Formação de Professores. Este Movimento, pelas suas características próprias tem dado origem a uma verdadeira dinâmica formativa. Nunca houve e, será difícil, num futuro próximo encontrar outra estrutura que tenha proporcionado uma prática mais coerente daquilo que actualmente se chama a formação contínua e/ou formação em serviço (p. 19).

Como vimos anteriormente, Nóvoa (1992) também partilha da mesma opinião. Não obstante, enquanto Vice-Presidente da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, sublinha nas comemorações dos 25 anos do MEM:

É raro que os movimentos pedagógicos mantenham a sua vitalidade durante largos períodos, prolongando-se para além da geração que os fundou. Ao comemorar os seus 25 anos, o Movimento da Escola Moderna anuncia um grande dinamismo, alicerçado em ideias e em valores que têm marcas profundas. As ciências da educação devem tudo a estes homens e mulheres, a estes colectivos organizados, que sempre se bateram pela valorização de um pensamento crítico feito *pelos e com* os professores. Eles são portadores do que há de melhor na pedagogia portuguesa (p. 26).

Nesta mesma linha, situa-se Formosinho (1998), quando diz a propósito das comemorações dos trinta anos de vida desta Associação:

queria fazer dois grandes elogios ao MEM. Primeiro, pelo feito de ter vivido, ter resistido e ter-se afirmado num modelo que sempre suspeita de tudo o que não vem do centro, pelo feito que são, em si mesmos, os trinta anos de vivência numa cultura burocrática. Segundo, pelo contributo que deu para, na educação pré-escolar e no primeiro ciclo, se superar um certo atomismo, uma certa fragmentação, uma certa balcanização, e se dar um sentido às práticas dos professores que estão isolados, que não contactam uns com os outros. Através do MEM, educadores e professores conseguem partilhar experiências e dar um sentido à sua actuação nos jardins de infância e nas escolas primárias. Nisto, não têm realmente paralelo em Portugal (p. 22).

De modo análogo, Trindade (2003), que para a elaboração da sua tese de doutoramento seleccionou o MEM para nesse contexto estudar os discursos inovadores no 1.º CEB, tendo justificado a sua escolha apoiando-se no reconhecimento público da instituição, dizendo, então, a esse propósito:

– O MEM é um movimento detentor de uma cultura pedagógica e de uma história que são publicamente reconhecidas. Não estamos, por isso, perante uma manifestação efémera de um qualquer modismo pedagógico;

– O MEM é, também, um movimento que desenvolve discursos didácticos em torno da



afirmação de um projecto de transformação da Escola e do modelo de educação escolar. Não estamos, assim, perante uma qualquer manifestação que expressa um investimento pedagógico parcelar, feito a partir da transformação de um campo disciplinar, o que constitui uma razão com um peso particular num trabalho dedicado ao 1.º CEB;

– O MEM é, finalmente, um movimento cuja reflexão é sustentada em função do desenvolvimento de intervenções concretas nas escolas e nas salas de aula deste país. Não estamos, então, perante a produção de discursos em que a sua dimensão praxeológica constitui, sobretudo, um factor de legitimação, algo circunscrito, do processo de construção teórica dos mesmos (p. 457).

Com efeito, no seu olhar de esperança pelo futuro da Educação em Portugal, João dos Santos intuíra já que por intermédio deste Movimento (de que ele fazia parte integrante) se poderia esperar um importante e valioso contributo para essa tão desejada transformação da Educação, por forma a que os seus efeitos, fossem, de facto, aquilo a que, hoje, assistimos com a pedagogia construída e praticada pelos associados do MEM: um respeito integral e autêntico por todas as crianças deste país, sem excepção. Um inegável contributo para a construção de uma sociedade mais justa e melhor, um caminho para o enriquecimento da humanidade com que João dos Santos sempre sonhou e por ele sempre lutara até às últimas das suas forças. Di-lo de uma outra forma uma sua estudiosa, Carvalho Branco (2002), quando refere:

... sei do justo apreço que João dos Santos nutria pela Escola Moderna e pela sua importância e papel que desempenha no panorama da Educação e da Pedagogia em Portugal... quando Sérgio Niza funda a Escola Moderna, apoia-o, torna-se seu sócio e nunca mais deixa de sublinhar a missão que cabe à Escola Moderna na transformação, na crítica e na vivificação constantes da Educação em Portugal (pp. 5 e 10).

Transformação essa que decorre deste processo continuado em que cada um ensina outros. Esse é o motor do desenvolvimento pro-

fissional destas pessoas que se juntaram para em comum se formarem uns aos outros. Pois, tal como afirmava Bruner (1996) a melhor maneira de aprender é ensinar. Ora, esta é também a razão dos avanços acabados de proferir por figuras de tão grande prestígio, quer em relação ao Modelo de Formação, quer em relação ao Modelo Pedagógico do Movimento. Na medida em que esse colectivo está permanentemente a formar-se, daí, sistematicamente, vão brotando novas práticas, ou seja, outros profissionais, e, conseqüentemente, outra escola. É assim que se afirmam civicamente, através desse efeito multiplicador que os mantêm em constante evolução, com reflexos directos na sociedade em que intervêm.

Evidentemente que ao iniciarmos uma caracterização do MEM começando pela descrição do seu sistema de autoformação cooperada, quisemos, deste modo, dar uma visão clara e natural da forma como essa comunidade de profissionais de educação se vai construindo a si própria, através das vivências efectivas na profissão docente dos seus membros em movimento. Nesse sentido, dissemos que construíam a profissão dizendo e mostrando uns aos outros aquilo que durante o seu desempenho realizavam em colaboração com os alunos, e que era por meio dessas pausas reflexivas que, sistematicamente, iam então desenvolvendo uma cultura pedagógica específica, a deles, ou, melhor dito, a do MEM. Pois, como diz Niza (1992b), «uma formação permanente de professores obriga à construção permanente de uma escola outra, sempre outra» (p. 36). Aí está uma boa razão que justifica o facto de se afirmarem como uma comunidade em Movimento, porque se (re)constrói continuamente.

Depois, pretendíamos também, ao darmos destaque à sua matriz fundadora – ao sistema de autoformação cooperada – proporcionar uma compreensão mais facilitada daquilo que, ao nível internacional, os diferencia dos restantes Movimentos da Escola Moderna, por ser essa a razão que está por detrás dos avan-



ços pedagógicos que tem conseguido alcançar em relação aqueles. Assim, e segundo Niza (1992b),

Só o nosso grupo tem como matriz fundamental a promoção dos professores, a construção autogerida da sua formação. É essa formação que construirá as pedagogias possíveis nas cidades reais, mas sempre as pedagogias mais ambiciosas para fazer progredir os homens e as mulheres (em criança, enquanto se estão a criar). Essa é uma diferença radical em relação a Freinet que quis construir uma escola (p. 36).

Eis aqui aquilo que distingue o MEM, o que faz com que a sua pedagogia seja coerente, acrescentando à sua estrutura organizativa (cooperação) maior sentido social, porque os seus membros se juntam para resolver os problemas efectivos da comunidade. A forma como o fazem contribui para o seu desenvolvimento profissional, porque ao utilizarem na intervenção um dispositivo metacognitivo, este, confere um sentido ético à profissão de professor, enquanto esforço constante que esse colectivo vai desenvolvendo para a tornar ora partilhável ora cada vez melhor, porque mais justa e eficaz. Ao fazê-lo, partem do pressuposto de que a construção democrática do acto de educar tem repercussões futuras na nossa sociedade. A este propósito, sublinha Nóvoa (1998):

O que melhor caracteriza o Movimento da Escola Moderna é a sua cultura pedagógica. Baseada em valores democráticos, esta cultura 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).

Neste contexto, parece-nos ter chegado o momento ideal para darmos uma definição operacional do que, ao nível interno do próprio Movimento, se entende por *Escola Moderna*:

o que chamamos de Escola Moderna não é para nós uma instituição educativa, mas um de-

vir pedagógico. É uma forma de pensar e de agir na educação escolar que decorre da construção em desenvolvimento da nossa Profissão de Educadores, pelo trabalho de reflexão e de aprendizagem que, em cooperação, vamos edificando no interior do Movimento (Niza, 2003, p. 3).

2. Raízes Históricas e fundação do Movimento da Escola Moderna em Portugal

Porém, antes de nos centrarmos nos efeitos da construção cooperada da profissão docente, que se constituem no seu património cultural, com destaque para o Modelo Pedagógico, faremos uma apresentação, embora breve, daqueles que são, hoje, as suas raízes históricas, por terem sido o seu ponto de partida, aqueles referenciais que vivem nas suas memórias como um *modelo* que lhes permitiu avançar para a construção do seu próprio *modelo*, o suporte teórico deste nas primeiras horas. Se o fazemos, é porque sabemos o quanto prezam o seu exemplo de prática pedagógica, pela importância que sempre deram à cultura, como o pudemos já constatar. Mas também, porque nos dão a conhecer a sua descendência pedagógica, proporcionando-nos esta uma visão mais ampla e mais completa da história cultural que se foi desenvolvendo nessa comunidade de aprendentes e das marcas profundas que uma base de apoio sempre deixa na obra em construção. Assim, e segundo Nóvoa (1998)

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 para criar alicerces no tempo histórico. E o MEM criou um passado. Pacientemente, desvendou as filiações e juntou as teias de homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, sobretudo na primeira metade do século XX. A partir de Rui Grácio, de Maria Amália Borges de Medeiros e de João dos Santos foram descobrindo António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos, Adolfo Lima e Faria de Vasconcelos, encontraram a Escola Nova e cer-

tas correntes da pedagogia liberal republicana. O Movimento da Escola Moderna inventou, assim, um passado. Do qual se fez, legitimamente, herdeiro (p.14).

Com certeza que falamos de um passado que se foi construindo de encontros, de fortes ligações pelo trabalho pedagógico e da passagem de uns para os outros de testemunhos então vividos no plano da pedagogia. Esses, iam dando origem a muitos outros, era uma explosão de encontros que se sucediam em espiral. Pois, tal como diz Niza (1992b), «uma cultura requer uma tradição, requer uma repetição de gestos, de hábitos que se transmitem empiricamente» (p. 34). Neste sentido, como acaba de referir Nóvoa, o seu passado mais distante liga-os aos pedagogos da 1.ª República, inspirados pela corrente internacional da Educação Nova.

Aqui, sobressaem quatro grandes pedagogos enquanto construtores dos seus alicerces no tempo histórico. Neste sentido, queremos então realçar, em primeiro lugar, *Adolfo Lima*, figura de grande dinamismo que esteve ligado às principais experiências pedagógicas do início do século XX, e que veio a ser o primeiro responsável português da Liga Internacional Pró-Educação Nova. Em segundo lugar, apraz-nos distinguir *Faria de Vasconcelos*, o nosso embaixador pedagógico além fronteiras, que se destacou como fundador da Escola Nova de Bierges-Leswatre, na Bélgica, e ainda, como professor do Instituto Jean-Jacques Rousseau, na Suíça, onde teve o privilégio de ter trabalhado «ao lado de Claparède, Bovet e Ferrière» (Fernandes, 1998, p. 27). Do seu currículo destaca ainda Fernandes (1998), o facto de ter colaborado, em parceria com António Sérgio, no projecto de reforma de João Camoesas. Mas, não podíamos deixar de referir outro aspecto de relevo na reconstituição da história cultural que se vem desenhando, o ele ter sido professor de Maria Amália Borges, na Universidade de Lisboa, pela influência que exerceu neste nome tão ligado à história do MEM. Contudo, urge lembrarmos, em terceiro lugar, uma daquelas personalidades que deixou profundas

marcas no que é, hoje, o Movimento, é claro que nos referimos a *António Sérgio*, com quem alguns dos fundadores do MEM se relacionaram. De salientar, que este esteve à frente da liga após a prisão de *Adolfo Lima*, por indicação de Adolphe Ferrière. Por último, merece que seja posto em relevo o esforçado trabalho desenvolvido por *Álvaro Viana de Lemos*, o qual se tornou o grande animador pedagógico da época, criando, por isso, à sua volta, um amplo circuito de comunicações que tornavam conhecidas as práticas inovadoras que então surgiam em diversos lugares. Dessa rede de relações que estabeleceu, destaca-se ao nível internacional, a sua ligação a Célestin Freinet, que viria a ser, nos primeiros tempos de vida do MEM, a sua matriz de trabalho. Graças à correspondência que ambos trocaram, pode então introduzir em Portugal, quer dizer, na Escola do Magistério Primário de Coimbra onde era docente, algumas das técnicas desenvolvidas por aquele prestigiado pedagogo francês, de quem se havia tornado amigo, sobretudo, uma imprensa escolar, que o próprio Freinet lhe enviara. De notar que essa, bem como todo o seu espólio, onde se destaca, a este propósito, a correspondência que trocou com Freinet e algumas produções e cadernos dos alunos que esse reconhecido pedagogo francês lhe enviou, são hoje pertença do Movimento da Escola Moderna, que guarda no seu Centro de Recursos da Rua do Açúcar. Lembra ainda Fernandes (1998), que apesar de todo o esforço que Álvaro Viana de Lemos fez para divulgar a imprensa Freinet e restantes técnicas, com vista à sua implementação em algumas escolas do nosso país, como também salienta Nóvoa (1998), foi um trabalho que o Estado Novo não deixou que desse frutos.

Por isso, só volvidas cerca de três décadas (1958), é que uma educadora de infância (Maria Isabel Pereira) redescobre em França Célestin Freinet e o Movimento da Escola Moderna Francesa. De regresso a Portugal partilha com Maria Amália Borges as novidades entusiásticas que então trouxera de França, isto é, o seu

encontro com a pedagogia freinetiana (Henrique, 1992).

Esta, que desde a sua adolescência vinha defendendo uma escola que respeitasse a criança e a ajudasse a descobrir as suas tendências, apontando como estratégia indispensável a criação de um ambiente estimulante e compreensivo, na tentativa de promover o desenvolvimento integral da sua personalidade, não podia deixar de ficar deslumbrada com o relato que a sua amiga lhe fizera sobre as Técnicas de Freinet (Serralha, 1999, p. 30).

De tal forma que, a partir desse momento, essas, passaram então a orientar todo o trabalho pedagógico de Maria Amália. Primeiro, na escolinha que abriu dentro da sua própria casa, em parceria com Rosalina Gomes de Almeida e Graça Baraona Fernandes. Depois, dando-lhe continuidade já no Centro Infantil Helen Keller, que ela mesma fundara juntamente com Henrique Moutinho (Oftalmologista) e João dos Santos (Pedopsiquiatra). Não obstante, mais tarde, mas ainda à frente desta instituição, desenvolve esforços para que as Técnicas Freinet chegassem ao conhecimento de maior número de educadoras, para que assim, estas, as pudessem então vir a adoptar, promovendo, nesse sentido, acções de formação, cuja coordenação ficou a cargo de Sérgio Niza. Essa época, corresponde, de facto, a uma fase de intensa divulgação da Pedagogia Freinet.

Houve, de facto, uma relação estreita entre os principais fundadores do MEM (Sérgio Niza e Rosalina Gomes de Almeida) e algumas das figuras que integram essa tradição pedagógica portuguesa, das quais se destacam, por exemplo, Rui Grácio e Maria Amália Borges, por terem sido o seu elo de ligação a muitos outros nomes de grande prestígio pedagógico ao nível internacional. Pois, não há dúvida, de que aqueles foram, de facto, a porta de acesso para um convívio que lhes permitiu tomar contacto com as experiências pedagógicas mais significativas que, na época, ocorriam tanto no nosso país como por toda a Europa.

É, então, por intermédio de Rui Grácio, que Sérgio Niza veio a conhecer não só a obra de António Sérgio como a ele pessoalmente. A sua nova concepção de escola: o *Município Escolar – Escola de Trabalho* deixou profundas marcas no MEM. Assim sendo, lembre-se então, que

o fundamental na doutrina Sergiana, é que na escola os educandos se possam organizar como os adultos num município, e assim vão aprendendo, na prática, a desempenhar os papéis sociais da cidadania, a conhecer pela sua própria experiência como funciona a sociedade, e a assumir cada vez mais a responsabilidade dos seus actos e decisões, até a plenitude daquilo porque responde o cidadão; treinam-se para tomar decisões e, nas assembleias, as deliberações que a todos eles interessam como seres humanos que se vão realizando. Este jogo de papéis sociais não diz respeito tão só à vida cívica, porquanto a escola é também oficina (se quisermos, fábrica, banco, empresa, em suma), e assim as suas relações escolares serão igualmente relações de trabalho. Aliás este trabalho é tanto científico como manual, em ambos os casos responsabilizador; além da formação artística e corpórea que a escola lhes dá ainda (Godinho, 1984, p.6).

Assim, no essencial, Sérgio (1984) entende que, na escola, os alunos se formam na «acção, pela acção» (Godinho, 1984, p.12), dando, por isso, especial destaque às vivências que aqueles fazem em conjunto com os demais, já que é por seu intermédio que adquirem competências várias e se apropriam dos valores democráticos, nas «inter-acções» que realizam. É, portanto, por meio dessa vida e trabalho em comum (cooperação), que cada um aprende a ser cidadão, isto é, que os alunos se formam. Resumidamente, podemos dizer, que António Sérgio concebe a escola como sendo um espaço de formação ética, a qual resulta de uma prática reflexiva em torno da acção comunitariamente desenvolvida (Godinho, 1984). Essa, garante então a sociabilidade ao grupo, apoiada numa lei que autónoma e livremente eles estabelecem e defendem, pois é aquilo que os go-



verna, isto é, o elo de ligação e consolidação das relações humanas, cimentadas pela solidariedade que nasce e cresce dessa vida e trabalho em comum. Daí, o apelo que faz à cooperação, tendo em vista o desenvolvimento sociomoral da comunidade que formam. Neste sentido, sublinha:

se a escola lhe não fornece condições para genuínos actos sociais, semelhantes às que depois, adulto, encontrará, a doutrina moral resulta oca, verbalista, cadavérica e, pelo tanto ineficaz; é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem de uma comunidade, e que a escola reproduza e mais possível a estrutura da vida social adulta.

Por outro lado, o hábito escolar de obedecer a uma governação de que o estudante não participa amolda um futuro cidadão que aguentará apaticamente todas as bandalheiras, todos os abusos, todas as traficâncias dos políticos de profissão (Suas Excelências os profissionais que me perdoem, mas é isto mesmo) (Sérgio, 1984, pp. 40 e 41).

Pois bem, importa notar que, foi Sérgio Niza quem primeiro transpôs para a prática essa nova concepção de escola criada e descrita por António Sérgio, que tal como dissemos, lhe chega pelas mãos de Rui Grácio quando fora seu professor, em Lisboa, no Liceu Francês Charles Lepierre. Estávamos então no ano de 1963, quando a experiência teve lugar numa escola de Évora. E, em consequência, ainda durante esse ano, Sérgio Niza viu-se forçado a trocar Évora por Lisboa, ao ter sido «impedido de ensinar pelo Conselho de Ministros» (Niza, 1992b, p. 31). Ela corresponde, fundamentalmente, ao lançamento da primeira pedra na construção efectiva do Movimento. Porém, é importante salientar aqui outra experiência de relevo, na medida em que ajudou a alicerçar as bases que fundam esta comunidade de profissionais de educação. Referimo-nos, pois, aos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato dos Professores do Ensino Particular, organizados entre 1963 e 1966 por Rui Grácio, tendo esses ficado a cargo de Sérgio Niza que

os coordenou. Estava com isto lançada uma segunda pedra na construção do MEM.

Foi ainda nesse grupo inicial de promoção/provocação pedagógica do Sindicato que Isabel Pereira descobriu a minha angústia e me convidou a ir para o Helen Keller... Eu, que em 1963 tinha construído com os meus alunos em Évora, um município escolar, provavelmente o primeiro no ensino público, a partir do que António Sérgio tinha descrito, encontro no Centro Infantil Helen Keller uma organização cooperativa. Imaginam o que foi o meu deslumbramento. Era a continuação do percurso (Niza, 1992b, p. 33).

Com efeito, a entrada de Sérgio Niza (1965) no Centro Infantil Helen Keller, é, historicamente, um aspecto marcante, por corresponder a uma nova fase de difusão das Técnicas Freinet, que operacionaliza através de Estágios de Formação de Professores, organizados para esse efeito, com a designação de «Métodos e Técnicas de Pedagogia Activa». No fundo, asentavam, sobretudo, numa troca de experiências entre os participantes. Nesse sentido, cada um dos elementos do grupo expunha para os demais o trabalho que desenvolvera com os alunos. Após esse relato de práticas, todos os outros participantes contribuían com as suas ideias, dando sugestões que pudessem ajudar a melhorar o trabalho pedagógico que acabara de ser exposto ao grupo em formação. Na verdade, faziam-se ali os primeiros ensaios do que viria a ser, mais tarde, a autoformação cooperada atrás descrita, um sistema de formação com que Sérgio Niza sonhava há já algum tempo, pois tinha

a convicção de que a melhor formação se faz entre pares, cooperando, caminhando em conjunto. Só transitoriamente as relações verticais nos podem ajudar, nos primeiros tempos de vida (ou até em momentos mais frágeis do percurso), porque as verdadeiras interacções educativas, as mais fundas, as determinantes, cumprem-se na relação entre iguais (Niza, 1992b, p. 32).



Uma tal obsessão para juntar os professores numa estrutura cooperada de organização social das aprendizagens profissionais, resultou da relação cultural que este pedagogo estabeleceu, por um lado, como ele explica a Abrantes (2002),

Com João dos Santos, no Helen Keller e no Claparède. João dos Santos tinha muito a ideia de que o mais urgente, nessa altura, era preparar técnicos. Tinha uma visão do futuro e passou-me essa prioridade. É por esse motivo que tenho trabalhado, desde muito cedo, na formação de professores, sem ter de assumir necessariamente o papel de formador desses professores, mas sim num sistema de cooperação ou, como nós lhe chamamos, de auto-formação cooperada (p. 15).

Por outro lado, há também aqui, sem dúvida, como é evidente, uma forte influência tanto de Rui Grácio, sobretudo, pelo trabalho que com ele desenvolveu no Sindicato dos Professores como de António Sérgio. Esclarece-o em conversa com González (2002), sublinhando então:

O trabalho que fiz com os colegas, primeiro no Helen Keller para se constituírem em grupo de cooperação... que decorria da minha experiência associativa, de mobilização dos meus colegas, da necessidade que sentia que os professores vivessem em grupo e discutissem as suas coisas... há aí muita influência de uma certa doutrina cooperativista de António Sérgio (p. 204).

Finalmente, parece-nos essencial, destacar ainda a influência que Freinet exerceu sobre esta urgência de juntar os professores numa estrutura cooperada que faça avançar a práxis pedagógica. Aliás, mais uma vez, é Sérgio Niza quem o salienta, numa entrevista que concedeu à Noesis (1997), no primeiro centenário do nascimento daquele pedagogo, referindo então que um

contributo indispensável de Freinet é ter mostrado que os avanços na pedagogia só se po-

dem fazer se os professores se juntarem e fizerem em cooperação progressos nas suas práticas. Normalmente, os professores são muito individualistas. Chegam a convencer-se que podem ser bons professores sozinhos.

Freinet mostrou como rompermos o isolamento construindo partilhadamente a profissão (p. 72).

Em suma, foi o encontro daquelas três práticas inovadoras a base essencial em que assentou o MEM. Primeiro, «a concepção de um município escolar, numa escola de Évora, a partir da proposta de Educação Cívica de António Sérgio, 1963/64» da autoria de Sérgio Niza. Segundo, «a prática de integração educativa de crianças deficientes visuais do Centro Infantil Helen Keller apoiada nas técnicas Freinet» em que participaram Isabel Pereira, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza. Terceiro, «a organização, por Rui Grácio, dos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional no Sindicato Nacional dos Professores do Ensino Particular, entre 1963 e 1966» (Niza, 1994) nos quais participaram alguns dos membros fundadores do MEM, relativamente aos quais lembra um deles:

Recordo que não passávamos de meia dúzia de descontentes da profissão, os que animados pelo Sérgio Niza demos origem a este primeiro Núcleo criado durante o II Curso de Aperfeiçoamento do então Sindicato dos Professores, cujo organizador fora o saudoso Dr. Rui Grácio (Almeida, 1992, p. 27).

Eis que assim acaba de nascer (1965) o MEM. No entanto, o seu grande momento histórico dá-se em 1966, em Perpignan (França), onde teve lugar o Congresso organizado pela Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM), então criada por Freinet, onde participaram alguns membros do grupo português, sendo esse, aí, reconhecido pela FIMEM como seu grupo filiado, tendo então sido nomeados Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza delegados do Movimento português naquela Federação. De salientar, no

entanto, que essa era uma época particularmente difícil para o Movimento francês, que sem ter superado o luto em que os deixou a morte do seu fundador (Freinet morrera nesse mesmo ano), vive então um período marcado por uma profunda crise interna, provocada por divergências tanto de ordem teórica como metodológica, que deu origem a uma divisão entre os seus associados. Assim, uns, permaneceram fieis à Pedagogia Freinet, enquanto outros, liderados pelo Fernand Oury fundaram o grupo da Pedagogia Institucional, que desde então muito tem vindo a influenciar o Movimento português. De tal forma que logo em 1966 se faziam sentir fortes repercussões nas ideias do grupo português, por inspiração dos institucionalistas. Assim sendo, por sua influência foram-se distanciando daquela que fora até então a sua matriz de trabalho – a Pedagogia Freinet. Como consequência, sublinha Niza (González, 2002), que em 1970 já tinham feito a deslocação de um modelo pedocêntrico para um modelo sociocêntrico (p. 123).

Nesta época, por razões de ordem política o Movimento português ia-se construindo na clandestinidade, desenvolvendo o seu trabalho apenas com professores do ensino particular. Como diz Sérgio Niza a González (2002),

Estávamos numa fase da vida portuguesa que precisávamos estar em entreajuda mais viva do que, provavelmente, noutro (momento)... também era um risco, e quem se arriscava já se auto-seleccionava... os professores teriam medo, e os que ousavam fazê-lo já constituíam uma fratria (p. 52).

É então, talvez por isso, que ainda hoje se diz que o MEM é formado por um grupo de amigos. De facto, quem deles se aproxima sente-se logo num ambiente de família. A este propósito, sublinha Nóvoa (1998):

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 tí-

tulos exemplar, e, deste modo, foi influenciando práticas de trabalho e formas de associação no campo educativo (p. 15).

Como entretanto se deu o 25 de Abril, isso permitiu ao MEM, por um lado, criar condições para a sua institucionalização legal. De qualquer forma, a sua formalização jurídica como associação só aconteceu mais tarde, em 1976, tendo sido publicada no Diário da República n.º 265, III Série, de 12 de Novembro de 1976. Por outro lado, pode, finalmente, alargar a sua acção aos professores do ensino oficial, registando-se, nessa época, um crescimento significativo do número de associados.

Por último, queremos ainda referir alguns nomes ligados às Ciências da Educação que têm vindo a exercer uma grande influência na mentalidade do MEM, e, conseqüentemente, no trabalho que desenvolve. Entre esses, merecem especial destaque: Dewey, Vygotsky, Bruner e, mais recentemente, o grupo dos posvygotskianos (Cole, Wertsch, Rogoff, mas sobretudo, Wells e Daniels), porque representam marcas de viragem na história das ideias, assinalando, por isso, saltos qualitativos que foram dados na sua Pedagogia.

Nós, no Movimento, prezamos muito a construção de uma cultura pedagógica, por isso António Sérgio, Freinet, Rui Grácio, Maria Amália Borges, são-nos queridos na memória, permitiram-nos chegar até hoje, foram uma referência...

O percurso que vamos construindo é duro, é difícil, mas é exaltante. É deslumbrante. Não chega para vida de cada um, extravasa sempre para além de tudo que nós somos, porque é uma vontade que faz parte da vontade de muitos, de uma escolha, de uma história. Hoje, portanto, já não somos António Sérgio, já não somos Rui Grácio, já não somos Maria Amália Borges, já não somos Freinet. Somos aquilo que pudemos construir a partir deles e, quantas vezes, contra eles. Mas já não somos também nem eu, nem a Rosalina; somos uma dinâmica muito forte e contraditória, com muitas áreas de luz e muitas áreas de penumbra, tal como a vida real, autêntica, para sermos autênticos e verdadeiros (Niza, 1992b, pp. 34 e 35).

3. Organização da Vida Associativa do MEM

Obviamente, que após o 25 de Abril estavam reunidas as condições que possibilitavam ao MEM alargar o âmbito do seu trabalho a outros profissionais, sobretudo, aos professores do ensino oficial. Neste sentido, realizou de norte a sul do país vários «Estágios» tanto de iniciação ao modelo como de aprofundamento. Inicialmente, o sector que registou maior aderência ao MEM foi o então ensino primário. No entanto, rápido se juntaram a este outros sectores. Hoje, é quantitativamente uma realidade bem diferente daquela que fora, por exemplo, quando se realizou a primeira assembleia constituinte do Movimento (1976) com pouco mais de cinquenta pessoas. Na actualidade, este colectivo reúne um total de 2.500 sócios de todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao superior), espalhados por todo o país e Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Com efeito, continua a ser o primeiro ciclo o sector que reúne maior número de associados. Porém, acontece que tem sido no litoral e no sul do país que o Movimento mais tem crescido.

A sua expansão obrigou a que se repensasse a organização, mantendo, no entanto, aquele aspecto estruturante que desde a primeira hora os caracteriza, um grupo de amigos que se encontra para reflectir e partilhar práticas, dúvidas e inseguranças vividas na profissão. Como já eram muitos, e alguns de longe, tornava-se impossível continuarem a juntar-se todos ao fim de tarde, como até ali, cada vez que as suas vivências pedagógicas o suscitasse. Por isso, estruturaram-se em Núcleos Regionais que asseguraram a continuidade daquela mesma metodologia.

Assim, existem espalhados por todo o país e ilhas dezassete Núcleos Regionais com sedes em: Vila Real, Porto, Aveiro, Coimbra, Benedita/Leiria, Tomar, Seixal/Almada, Setúbal, Lisboa, Portalegre, Évora, Beja, Fundão, Viana do Castelo, Faro, Angra do Heroísmo (Açores) e Funchal (Madeira).

Como atrás notámos, em cada Núcleo regional os sócios organizam-se em torno de projectos de investigação (grupos cooperativos), que tanto podem traduzir, ou não, problemas comuns vividos na profissão, ou, simplesmente, serem do interesse de todos os participantes, que então se juntam para mutuamente se ajudarem na procura de uma resposta cooperada para os mesmos, tendo aqueles em vista o desenvolvimento da práxis pedagógica pela reconstrução da acção anteriormente desenvolvida e posteriormente comunicada à comunidade. Assim, os professores, tal como os alunos, constroem-se a si próprios juntamente com os demais dando sentido ao vivido pedagógico.

A animação dessa dinâmica de autoformação cooperada e contextualizada é feita, em cada Núcleo Regional, por uma Comissão Coordenadora eleita pelos sócios. Além disso, tem esta, também, a responsabilidade de representar o seu Núcleo em Conselho de Coordenação Pedagógica – órgão colegial constituído por todas as Comissões Coordenadoras, pelas Comissões Pedagógicas Especializadas e pela Direcção que lhe preside. Correspondendo ao Conselho de Cooperação Educativa dos alunos, tem este Conselho como finalidade, por um lado, fazer a regulação da vida do MEM, e, por outro, elaborar e validar as linhas norteadoras da formação.

Em suma, pode então dizer-se que a energia que dá vida e sustém esta instituição cooperada (MEM) é a participação activa dos sócios de cada Núcleo Regional nesses compromissos (grupos cooperativos) que publicamente (Conselho de Núcleo) assumem e solidariamente neles se empenham em busca de formas mais justas de educar – o motor que os faz existir em movimento, sempre à procura de uma profissão mais eficaz.

Neste sentido, esclarece Sérgio Niza a José Carlos Abrantes (2002), que uma organização deste tipo apresenta enormes vantagens, pois

permite ter mensalmente um ponto da situação do sistema educativo, a nível nacional. Isto porque, mensalmente, no primeiro sábado de cada mês, os representantes de cada núcleo reúnem-se na sede, em conselho (tal como se faz com os alunos), para fazer o balanço do trabalho desenvolvido, a regulação dos projectos em curso. Provavelmente, poucas instituições – nem mesmo o Ministério da Educação – terão a possibilidade, tal como nós temos, de ter acesso a informação sistemática e regular, a nível mensal, daquilo que está a acontecer nas escolas. Isto permite-nos estar muito vivamente na acção pedagógica e dentro do sistema, o que nos dá a possibilidade, tal como é legítimo em democracia, de influenciar o próprio sistema (p. 16).

4. Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM

Conforme já afirmámos, foi um sentimento profundo de transformar a prática pedagógica, compartilhado por alguns profissionais de educação, que os levou à criação daquele contexto cooperado de apoio à profissão, na urgência de lhe dar sentido e lhe acrescentar valor moral. Pois ao se associarem numa comunidade de professores, tal como Wells (2001), tinham a convicção de que uma acção conjunta se constituiria num potencial transformador dos membros que dela participam. Além do mais, aspiravam a que essa estrutura mediadora do desenvolvimento profissional fosse promotora de uma transformação continuada da práxis pedagógica, pelo que adoptaram a reflexão cooperada dos problemas reais que dela decorrem como seu procedimento privilegiado para o desenvolvimento da compreensão profissional pela construção negociada de significados, o que lhes permitiu, em simultâneo, a construção de uma ética profissional comum a todos os membros da comunidade. A essa obra colectiva, que se (re)cria e (re)constrói na reflexão sobre a acção, chamam-lhe de modelo pedagógico. Trata-se, em essência, de uma pedagogia em permanente reelaboração, que devido ao seu carácter evolutivo, mantém todos os acto-

res implicados num processo de desenvolvimento que não tem fim.

4.1. *Cooperação e Comunicação – as bases que sustentam o Modelo*

As bases em que assenta esse modelo, são, por um lado, a cooperação educativa, enquanto estrutura organizativa do trabalho na sala de aula – o seu contexto de formação social – que concebe a aprendizagem de forma dinâmica, pois tudo na escola é aprendido em colaboração com outros e posto em comum. Mais concretamente, a apropriação dos conhecimentos decorre do envolvimento das crianças em projectos cooperados de investigação que elas próprias desencadeiam para dar continuidade à experiência vivida, ampliando-lhes a compreensão que têm desses saberes que trazem do quotidiano. Dessa forma, passam o currículo para as mãos dos estudantes, que vai emergindo dos projectos e fazem dele uma gestão cooperada, que dá responsabilidade aos alunos. Ao contrário do que normalmente acontece, aqui o currículo só surge à posteriori, porque o substancial são os projectos das crianças. Quer isto dizer, que a aprendizagem adquire um carácter de urgência para os alunos, que decorre do facto de eles trabalharem os conteúdos de uma forma integrada. Daí que as aprendizagens ganhem sentido e se tornem significativas e úteis à vida de cada um. Em parte, a sua relevância tem muito a ver com a pertinência dos conteúdos que desencadeiam o processo de apropriação dos conhecimentos, mas, sobretudo, porque as crianças tendo com aqueles uma relação próxima, ou seja, maior compreensão acerca deles, participam activamente dessa construção colectiva. No fim de contas, essa relação, é, naturalmente, motivadora dos alunos, que vendo respeitada a sua cultura, ao ser-lhe permitido trabalhar os problemas autênticos nela vividos, isso constitui, então, um convite à sua participação empenhada e comprometida no projecto comum que desenvolvem (aprendizagem). E como

numa gestão cooperativa todos são responsáveis por todos, isso confere um sentido ético ao trabalho de aprender. Mas, para além de avaliarem e planificarem juntos as actividades que desenvolvem, compartilham ideias e recursos e oferecem-se uns aos outros como apoio à resolução cooperada de problemas com que se enfrentam no trabalho e nas relações sociais que naturalmente se estabelecem na acção conjunta que realizam, o que lhes possibilita uma «formação autêntica», que segundo Davydov (1995), resulta dessa colaboração entre professor(a) e alunos. Assim, ao actuarem, sistematicamente, não só na zdp de cada criança, mas também, na zdp comunitária, fazem avançar o rendimento escolar dos alunos para níveis que vão além das suas capacidades efectivas, graças ao apoio que a cooperação pressupõe. Tais avanços, são uma constante neste modelo, onde as crianças, solidariamente, se completam umas às outras nessa fraternal entreaajuda que alimenta qualquer uma das cinco estruturas que compõem o modelo. Este, enquanto sistema de organização e gestão cooperada do espaço, dos materiais, do tempo, das actividades de aprendizagem e das relações, constitui-se num potencial transformador do grupo, onde, continuamente, até mesmo o construído se completa, o que torna cada vez mais forte o elo que os une, uma solidariedade que, entre eles, não pára de crescer. Desta forma, esse valor de coesão grupal possibilita-lhes a criação de uma comunidade de aprendizagem autossustentada pela construção cooperada de produtos sócio-culturais, que ganham sentido comum quando comunicados aos demais e postos a circular na turma, podendo, qualquer um recorrer a essas «obras» colectivas, sobretudo, para suporte teórico de novos projectos, adquirindo assim, esses, sentido social ao serem postos ao serviço da comunidade. Esse tornar público e partilhável o trabalho realizado nos pequenos grupos, permite-lhes o aparecimento de uma voz comum, ou seja, de um pensamento colectivo que dá unidade, coesão e identidade àquele grupo,

onde, naturalmente, todos os aprendizes se sentem incluídos pela cooperação.

Por outro lado, o estar em colectivo a negociar e desenvolver actividades conjuntas, do seu próprio interesse, implica um diálogo vivo entre participantes, quer seja para argumentar as escolhas de cada um na hora do planeamento, quer seja para explicitar durante a avaliação porque fez de uma forma e não de outra, ou então, para discutirem, entre eles, aquilo que estão a fazer, e, sobretudo, para comunicarem aos companheiros os produtos daí resultantes. Desta forma, ao tornarem público o raciocínio de cada um dão à comunidade a possibilidade de todos os seus membros crescerem através da fala social, que os vai tornando cada vez mais autónomos. Isto porque, na acção conjunta, a linguagem verbal dos membros que dela participam dá a cada um a oportunidade de adquirir um conhecimento que vai para além da sua própria perspectiva, tal como o demonstrou Vygotsky (1978/1996) com a sua metáfora da zdp.

Esses saltos qualitativos no desenvolvimento de cada um acontecem como consequência de enfrentarem sucessivos conflitos, que lhes ocorrem pelo confronto de pontos de vista diferentes que surgem das várias vozes que participam de uma actividade conjunta. Essas controvérsias de origem social vão tendo lugar tanto nos pequenos como no grande grupo, e desencadeiam entre os seus membros discussões orientadas para o entendimento mútuo entre participantes, que empenhadamente se esforçam por encontrar uma solução consensuada para os problemas que enfrentam. Assim, tal como propõe Puig (1995), também estes utilizam o diálogo para mediar as diferentes vozes que se cruzam e entrecruzam na acção conjunta que realizam e nas relações que aí se estabelecem. Como é óbvio, é por meio da linguagem, ou seja, falando uns com os outros que resolvem as muitas situações que, naturalmente, decorrem da vida e do trabalho em comum, existindo no modelo uma estrutura cooperada com essa finalidade. Es-

sencialmente, é esta conversa continuada que vai tendo lugar no interior do grupo, que dá às crianças a possibilidade de se organizarem interiormente, isto é, de se socializarem, sobretudo, quando a turma se transforma num Conselho, onde a palavra responsabiliza e compromete. Trata-se, portanto, de uma construção pela linguagem, pois é através da discussão crítica – racional dos incidentes vividos no quotidiano escolar, que as crianças vão desenvolvendo um discurso argumentativo, pela construção de consensos, de onde decorrem as regras de vida e de funcionamento do grupo. No entanto, esse mecanismo de resolução cooperada de conflitos possibilita-lhes ainda o aparecimento de um novo conhecimento – o metac conhecer – que se funda na análise reflexiva dos comportamentos dos alunos sinalizados como responsáveis pelas ocorrências negativas então levadas a Conselho, procurando-se, com isso, melhorar o comportamento dos alunos para que se sintam mais integrados no grupo, uma inclusão pela linguagem. De facto, como defende Sérgio Niza, o Conselho é a instituição que melhor produz a socialização, tendo em conta, como salienta Puig (1995), de que «dialogar é de certo modo a busca fraternal de modos de convivência equitativos» (p. 18).

Mas isto acontece, porque neste modelo se defende a criação de um clima de livre expressão dos alunos, que ao ser multiplicador das interações comunicativas, se torna, por isso, facilitador da ocorrência de choques entre posições conflituais no grupo, que, tal como vimos, constituem grandes oportunidades de crescimento para as crianças, pela discursividade que a sua resolução desencadeia, enquanto porta de acesso para a aquisição de certas atitudes e valores. Esta, para além de fazer baixar a tensão dos implicados, constitui-se num potencial transformador do grupo. Assim sendo, as ocorrências negativas, ou seja, o que corre mal na escola, torna-se neste modelo, numa mais valia formadora tanto dos alunos como do(a) professor(a). Daí que então se considere a linguagem natural como o grande meca-

nismo de desenvolvimento no modelo. Desta forma, a fala surge como instrumento de regulação social. Neste sentido, sublinham Ferreira-Alves e Gonçalves (2001), de que

A criança usa a linguagem em primeira instância com funções comunicativas, utilizando-a depois para orientar e regular o seu próprio comportamento. E é a utilização ou fruição que ela faz da linguagem e de outros instrumentos que contribui decisivamente para a mudança das suas capacidades e da sua forma de conhecimento, em suma, do seu desenvolvimento (p. 86).

Compreende-se, então, que neste modelo se considerem todos esses fluxos de comunicação natural que, livremente, se desenvolvem entre indivíduos que cooperam entre si, como sendo o melhor caminho para atingir o desenvolvimento humano, tendo em conta que durante o percurso tudo aquilo que cada um diz aos outros vai ganhando significação. Quer isto dizer, que as conversações mantidas na turma, entre uns e outros, se constituem no agente transformador dos alunos. Daí que o discurso linguístico assuma um papel essencial na aprendizagem, tendo em conta, como já afirmámos, de que é nos espaços de diálogo que a aprendizagem acontece. Sendo, portanto, o «Discurso» entendido como a linguagem utilizada para dar corpo à vida social e intelectual de uma comunidade (Mercer, 1997, pp. 92 e 93). Assim, e como conclusão, salientamos o que a este propósito diz Mercer (2001):

Para que um professor ensine e um estudante aprenda, devem empregar a conversação e a actividade conjunta para criar um espaço de comunicação compartilhada, uma “Zona de Desenvolvimento Intermental” (ZDI) sobre a base contextual de seus conhecimentos e seus objectivos comuns. Nesta zona intermental, que se reconstitui constantemente à medida que avança o diálogo, o professor e o aluno negociam o desenvolvimento da actividade em que estão participando. Se esta zona se mantém com êxito, o professor pode ajudar o estudante

a ser capaz de operar justo mais além de suas capacidades actuais e consolidar esta experiência em forma de uma nova capacidade ou compreensão. Se o diálogo não permite que as mentes estejam em mútua sintonia, a ZDI desvanece-se e a associação de andaime se detêm (p. 181).

No fundo, do que temos estado a falar é da forma como neste modelo as turmas se transformam numa ZDI. E, em consequência dos reforços cognitivos que esta desencadeia, pode então considerar-se o modelo pedagógico do MEM não só promotor do desenvolvimento cognitivo como também do desenvolvimento sociomoral, através dos processos que tais reforços ocasionam. Trata-se, portanto,

de reconhecer no diálogo algo mais que um mero procedimento de inter-relação humana...

Pensamos que no diálogo estão presentes pelo menos dois valores que actuam como guias de todo o processo: referimo-nos à justiça e à solidariedade. Quem dialoga com ânimo de entendimento fá-lo buscando soluções justas para com todos os implicados (Puig, 1995, p. 18).

E porque se trata de um modelo altamente dialógico, na medida em que as cinco estruturas que o compõem são todas elas facilitadoras do diálogo, sobretudo, o «ler, contar e mostrar», por ser uma estrutura essencialmente comunicativa; as «Comunicações» que tal como o nome indica, é um espaço destinado à divulgação e partilha dos conhecimentos construídos noutra estrutura cooperada, designada por «Projectos». Não obstante, a estrutura dialógica por excelência no modelo é, de facto, o «Conselho de Cooperação Educativa». Nesse espaço de gestão comunitária, ou seja, de transformação dialógica, que decorre do debate e da reflexão cooperada sobre a convivência e o trabalho entre os membros da comunidade, embora sobressaíam aqueles valores, o diálogo vai dando origem a muitos mais. Como acrescenta Puig (1995), de acordo com Cortina (1989, 1990),

Se olharmos o processo de diálogo com maior detalhe, distinguiremos também outros valores, que por sua vez supõem atitudes e hábitos pessoais concretos, e dos que dificilmente ninguém pode prescindir se quer comprometer-se num diálogo com ânimo de entendimento. Atitudes como a autorrenúncia aos próprios interesses quando não são universalizáveis, o reconhecimento do direito de todos a expressar-se livremente e a receber justificação das opiniões emitidas, o compromisso moral de buscar soluções justas e solidárias para com todos, e finalmente a esperança de poder chegar a alcançar tais soluções e a capacidade crítica para ir avaliando as progressivas aproximações (pp. 18 e 19).

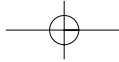
Assim, tal como no MEM, também Puig (1995) atribui um papel essencial ao diálogo na educação das crianças e dos jovens, ao entendê-lo «como princípio ético, como procedimento democrático e como conjunto de habilidades de inter-relação» (p. 7).

Razão porque neste modelo se considera fundamental a participação dos estudantes em tudo o que à vida de aprendizes diz respeito, enquanto caminho que os conduz a uma formação para a vida democrática, pelo desempenho de papéis vários que sustentam uma comunidade de aprendentes e, sobretudo, pela dialogicidade que desencadeia.

Até aqui, temos vindo a pôr em relevo duas dimensões da participação: uma pela acção e a outra pela linguagem. Enquanto que a participação para a acção assenta na estrutura da cooperação, isto é, essa participação estrutural, do domínio da acção valoriza a estrutura, tratando-se, na outra, de um aspecto interactivo. Assim, foi emergindo das bases aquela que é considerada a terceira grande dimensão deste modelo.

4.2. *Participação Democrática Directa*

Os professores do MEM entendem-na como fundamental, ao afirmarem que só pelo reconhecimento desse direito, pode a escola, devolver à sociedade «cidadãos intervenientes e democratas críticos e fraternalmente activos»



(Niza, 1999, p.3), que se formam por meio do poder partilhado que efectivamente exercem participando livremente na organização e gestão da comunidade. Sendo essas vivências o que lhes assegura, que a par do desenvolvimento cognitivo, possam também crescer como cidadãos aprendizes que são. E assim, por intermédio da negociação em que se funda a participação (Lave e Wenger, 1991) constroem, na escola, uma democracia em directo, imprimindo, por isso, a participação, direcção e sentido a este modelo.

Quer isto dizer que as atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra, se constroem enquanto os alunos, com os professores, em cooperação vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola.

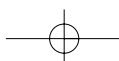
É nesta parceria moral, tecida na entreajuda e no respeito evidente, onde a livre expressão convida a prosseguir a comunicação, que a cooperação se torna educativa. Mas só se torna construção de humanidade, quando se lhe acrescenta a dimensão ética que o devir democrático subentende (Niza, 1998, p. 82).

É por isso que neste modelo em vez das tradicionais lições se privilegia o trabalho de aprender, em que os alunos se ajudam mutuamente, «montando os andaimes» necessários para que todos atinjam o sucesso, independentemente das capacidades de cada um (Bruner, 1996, p. 42). Daí darem tanta importância à organização social das aprendizagens. Mas isso não significa que haja uma desresponsabilização por parte do professor, bem pelo contrário, este assume um papel determinante, enquanto organizador desse contexto socio-cultural que visa potenciar melhor trabalho, para que o esforço nele desenvolvido se traduza em aprendizagem. A este propósito, salienta Bruner (1996), «[u]m dos objectivos mais radicais emergentes da abordagem psicológico-cultural da educação consiste em que a aula seja repensada justamente como essa subcomunidade de discentes recíprocos, com o professor a orquestrar os processos» (p. 42).

Isto levou a uma estruturação do tempo de modo a permitir dar resposta a todas as crianças que integram o grupo/turma, ou seja, em alternativa ao método simultâneo fazem a diferenciação do trabalho, tendo em conta as necessidades, os desejos, o ritmo e as capacidades de cada um, como convém em democracia.

Desse modo, ao tornarem efectivos esses direitos, respeito pelas diferenças e igualdade de oportunidades, criam condições para uma participação activa de todas as crianças na organização e gestão cooperada do currículo, o que faz com que a escola se torne mais justa e mais inclusiva, isto é, mais humana, ao reconhecer-lhes o direito à palavra e à participação empenhada no seu projecto semanal de aprendizagem (Plano Individual de Trabalho – PIT) que realiza em cooperação com os demais companheiros. O mesmo é dizer que assegura a todos os aprendizes a oportunidade tanto de se tornarem responsáveis como de atingirem o sucesso. Pelo que estabelecem com os alunos uma relação contratual, que lhes confere liberdade para se manifestarem directamente sobre o que mais lhes interessa fazer para ultrapassarem as suas necessidades, seguindo cada um, autonomamente, o seu próprio caminho, tendo o professor(a) como guia e os demais como companheiros fraternos que ao longo do caminhada, caso lhe surjam dificuldades, estabelecem com ele os andaimes que lhe permitam chegar até ao fim do percurso traçado, do qual fazem, em colectivo, uma avaliação participada por todos. É essa relação dialógica que assim se estabelece, que torna possível e alimenta a diferenciação pedagógica que efectivamente fazem.

Para além disso, alunos e professor negociam em conjunto, quando reunidos em Conselho, o planeamento de acções cooperadas que lhes possibilitem o cumprimento do contrato social (programa) que a todos vincula, sendo, por isso, essa lei, o que aproxima os membros da comunidade, sobretudo, quando em conjunto, por recurso ao trabalho científico (Projectos), vão transformando o Currículo Na-



cional em «obras». Como neste modelo tudo o que se faz é para pôr em comum, essas, ao serem apresentadas à comunidade, não só ganham sentido social como desencadeiam, entre os seus membros, uma discussão que, pela reflexão cooperada daquelas, produz uma «metacognição», que vai dando origem ao tal pensamento colectivo que atrás mencionámos. «Obras e obras em processo criam maneiras participadas e negociadas de pensar em grupo» (Bruner, 1996, p. 44). Como é evidente, esses produtos em trânsito pela comunidade desencadeiam nas crianças motivação e vontade para fazerem cada vez mais, elevando-se, assim, o grau de participação quer individual quer grupal.

Tal como refere Bruner (1996), dessa forma, as crianças vão construindo na escola uma cultura partilhada. Um aspecto fundamental que desta sobressai, é que ao longo do percurso, aqueles que dela participam não melhoram apenas as relações que se estabelecem entre esses indivíduos, como vão também, desenvolvendo competências várias que naturalmente transferem da escola para a vida que continuam na sociedade em que estão inseridos, ficando assim, a escola, ao serviço da comunidade onde está radicada, contribuindo para a sua transformação, melhorando-a, sobretudo, quando essas «obras» resultam de projectos de intervenção no meio. Além disso, apresenta ainda aquela outra grande vantagem, é que a partir dos produtos partilhados o grupo vai tomando consciência tanto dos conteúdos que já dominam como dos que ainda não estão aprendidos. Esta reflexão cooperada acerca das suas produções, para além de as fazer evoluir, completando-as, vai contribuindo para que as crianças sejam cada vez mais metacognitivas, graças à participação de cada uma nessas discussões colectivas que decorrem da apresentação à comunidade desses produtos socio-culturais, como atrás o demonstrou Bruner (1996) e Daniels (2003).

Por último, queríamos ainda sublinhar um aspecto particularmente importante na partici-

pação dos aprendizes, porque nos ajuda a tomar consciência de até onde ela pode chegar. É que, neste modelo, os alunos, quando reunidos em Conselho, possuem tanto o poder de tomar decisões como o de qualquer um as poder controlar, pois trata-se, como já dissemos, de uma aula cooperativa no verdadeiro sentido da palavra.

Em suma, elegemos procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos: o governo cooperado das aprendizagens e das relações sociais que as engendram; a circulação partilhada da informação e das produções da aprendizagem; a livre expressão das mensagens; o controlo democrático e directo das decisões e poderes; o uso sistemático do debate e da negociação de objectivos e de procedimentos; o uso de estruturas de cooperação na apropriação e construção da aprendizagem; o desenvolvimento constante da partilha nas coisas da cultura, como nos afectos.

Trata-se de gerir colegialmente, em Conselho, tudo o que à turma respeita (Niza, 1998, p. 83).

Seguidamente, daremos conta de um aspecto essencialmente estruturante da vida de um grupo, ou seja, o que deixa existir aquelas crianças como tal, preparando-as por meio das suas vivências efectivas na organização e gestão cooperada da comunidade que formam e então alimentam, para que hoje, como amanhã, possam entre elas e os demais estabelecer uma convivência solidária e fraterna. Uma tal experiência de vida comunitária autossustentada, constitui-se neste modelo num dispositivo de integração dos seus membros tanto na escola como na sociedade, através das responsabilidades que os estudantes assumem no desempenho de diversificadas tarefas rotativas que a sustentam – os meios que lhes permitem atingir os fins: transformar as crianças e os jovens em cidadãos democratas activos que se tornem construtores da humanidade. Parece-nos que vale a pena salientarmos aqui, essa enorme força formadora que brota da sua organização cooperada.

4.3. *Organização e Gestão Cooperada do Espaço e dos Materiais*

Pretendemos mostrar, quer as formas, quer os efeitos formativos dessa participação das crianças na organização, manutenção e gestão cooperada do contexto ecológico onde tem lugar o trabalho de aprender (sala de aula), bem como da utilização que cada um faz dos materiais comunitários que aquele mobiliza, enquanto contexto de formação social que prepara as crianças de hoje, e, portanto, as pessoas de amanhã, por meio desse treino constante de responsabilidades várias, que lhes permitem sentirem-se úteis umas em relação às outras, ao mesmo tempo que lhes proporciona uma tomada de consciência da sua pertença àquele colectivo. Por seu intermédio:

A classe não é mais o lugar do saber imposto, assimilado ou não assimilado, não é mais uma peça onde o único papel que se consegue manter com mais ou menos virtuosismo é o papel do aluno. Ela se torna um lugar onde se pode preencher diferentes funções, experimentar múltiplas tarefas, manter papéis diferentes (ser responsável por um passeio, fazer a tiragem do jornal, presidir o Conselho, etc.) à medida que isso for sendo desejado e que se sinta capaz de fazê-lo.

Estas actividades e estas funções múltiplas são o detonador de aprendizagens múltiplas ao nível do fazer, e também ao nível de todos os conteúdos escolares que têm relação com as tarefas que se está exercendo, e que a partir de então não aparecem mais como alguma coisa que se tem que sofrer, mas adquirem o estatuto de meios para atingir os fins almejados. A classe se torna então, de verdade, um local de aquisição de competências (Colombier et al, 1989, p. 97).

Por isso defende-se neste modelo que é a organização cogerida que forma, pelo que então, esta, se torna na alma da sua pedagogia, como os próprios o afirmam. É que na opinião destes profissionais, um meio democrático de cooperação influi sistematicamente no processo de socialização das crianças, fazendo-as

avancar mais rapidamente ao nível do seu desenvolvimento sociomoral.

Como tal, torna-se necessário que se crie na sala de aula um ambiente social estruturado por áreas de trabalho, onde os materiais e instrumentos pedagógicos auxiliares à organização se encontram expostos, a fim de facilitar a sua utilização livre e autónoma por parte das crianças.

Desta forma, ao ampliarem o campo de liberdade procuram promover tanto a autonomia como o sentido de responsabilidade. Isso requer que, em comum, alunos e professor assumam a manutenção e gestão do espaço físico onde decorrem as aprendizagens. Como dizia Borges (1961), «a escola é dos alunos e a cada um caberá uma tarefa específica para que o todo possa funcionar harmoniosamente (p. 5). Essa transferência do poder das mãos do(a) professor(a) para as mãos dos alunos, dá-lhes a oportunidade de experimentarem vários papéis, desencadeando nas crianças um processo de amadurecimento, que se alimenta, sistematicamente, de prestação de contas, ao grupo, dos desempenhos de cada um, facilitando-lhes a passagem de um estado de dependência a um estado consciente de maior autonomia. Isto porque, numa avaliação cooperada, como é o caso, as opiniões manifestadas pelos companheiros acerca da forma como cada um realizou a sua tarefa constituem uma importante ajuda para que todas as crianças possam tomar consciência de que o bom funcionamento do grupo depende da forma como cada um desempenha as responsabilidades então assumidas. Como já Freinet (1960/1979) afirmara, «um membro consciente de uma comunidade social é necessariamente moral» (p. 14). Além do mais, o esforço destes profissionais para conseguirem na escola uma educação ética, exige-lhes «que toda atitude deve voltar à criança sob o aspecto da impressão causada por sua acção sobre os circundantes. Nada nos motiva mais para a acção do que a satisfação dela decorrente» (Vygotsky, 1926/2001, p. 319).

Neste processo utilizam um instrumento que lhes permite monitorizar a gestão coope- rada do espaço e dos materiais, é o mapa de ta- refas, que então avaliam e redefinem semanal- mente (no 1.º ciclo), quando reunidos em Con- selho. «Com essa organização o meio se revelará aquele poderoso aparelho que enviará sempre para a criança a impressão reflectida do seu acto» (Vygotsky, 1926/2001, p. 320).

Essa participação livre, voluntária e activa de todos os membros do grupo em tarefas ro- tativas que sustentam a organização coope- rada, permite-lhes não só fazerem as aprendi- zagens sociais, mas também, viver em directo os valores e os problemas da vida em demo- cracia, tornando-se então a organização coo- perada num dispositivo de integração na socie- dade dos seus membros mais jovens, pois ao prepará-los pelas vivências de hoje aperfeiçoa e consolida a democracia do futuro. Trata-se, portanto, tal como acabámos de constatar, de dar um sentido social à escola, ou melhor di- zendo, de uma pedagogia de intervenção no social.

Porém, participar livremente da organiza- ção cooperada torna-se neste modelo muito mais do que desempenho de papéis, implica um compromisso colectivo pela ordem social no grupo, uma disciplina que vai nascendo ao ritmo dos interesses e das necessidades que emergem do confronto dessas muitas vontades que se cruzam durante a realização de um trabalho comum ou da vida em comunidade, empenhando-se cada um dos seus membros por a fazer cumprir, um esforço que se impõe tanto a si próprio como aos demais, um assu- mir autêntico da sua responsabilidade. Por isso, partilhamos com Ludojoski (1967) a ideia de que «verdadeiramente responsável é so- mente aquele que segue a sua própria vontade e a dos outros» (p. 153).

Deste modo, a estruturação social do grupo faz-se a partir dos incidentes vividos nesse co- lectivo de vida e trabalho em comum, uma construção cooperada aceite por todos, que converte comportamentos colectivamente ti-

dos como negativos em produtos consensua- dos (regras de vida e de funcionamento), que os deixa existir como grupo – uma ética co- mum do respeito pelo outro. «Só as pessoas ca- pazes de responder pelos seus actos podem comportar-se racionalmente» (Habermas, 2001, p. 32). Neste sentido,

As normas que regulam a vida e o trabalho das crianças constroem-se neste modelo, no in- terior do grupo, em Conselho de Cooperação, a partir das necessidades mais fundas e das ocor- rências registadas no Diário de Turma. Daí que os empurrões, os pontapés e os muros depois de discutidos, tomados como meio de reflexão em Conselho se tomem em motivo de constru- ção de normas colectivas – a lei comum. É a par- tir de coisas do quotidiano, que parecem quase sem importância, que o grupo vai criando as suas próprias regras de socialização (Serralha, 1999, p. 6).

Estas, quando interiorizadas convertem-se em *habitus* que orientam a acção e a interacção social no grupo. É essa atitude reflexiva, ou seja, a análise das ocorrências negativas discu- tidas em Conselho que vai transformando as crianças pequenas em seres racionais. Diga- mos que se exerce em Conselho um controlo por meio da razão, que proporciona aos alunos a compreensão dos seus actos e lhes dá a di- mensão ética, tornando-os pessoas moral- mente responsáveis. Desta forma, a própria or- ganização e gestão da comunidade gera em Conselho «uma sociabilidade inteligível», as- sim o afirma Rouanet (1989, p. 13). Neste sen- tido, salienta Delval (1996), que «a construção de normas morais se faz na convivência com os outros e na reflexão sobre essa convivência» (p. 51).

E para que não haja esquecimentos e todos cumpram e façam cumprir os compromissos então tomados, o secretário regista-os por es- crito e afixa-os num local onde fiquem à vista de todos. Mas, como o primeiro ponto da or- dem de trabalhos de cada reunião de Conselho é sempre a leitura da acta elaborada no Conse- lho anterior, isso constitui nova oportunidade

para lembrar que existem orientações consensuadas instituídas pelo grupo, tendo, por isso, cada um, obrigação de as respeitar e de as fazer cumprir, na medida em que são pertença de cada um e de todos. Terminada a leitura da acta, espontaneamente, os alunos inscrevem-se para fazer comentários ao desempenho das decisões tomadas. No entanto, e apesar de todo este esforço para se cumprir a lei no grupo, esses *habitus* caem quando deixam de ter utilidade para as crianças. Nunca estão em equilíbrio, uma vez que se encontram permanentemente sujeitos a alterações que podem ocorrer em consequência de mudanças que vão surgindo no seu interior. Quer isto dizer, que neste modelo «[n]ão há mais a ordem ou a desordem, dependendo do “pulso” do professor e da maior ou menor docilidade dos alunos, mas uma disciplina livremente consentida porque nascida da organização do trabalho» (Colombier et al, 1989, p. 88).

Apesar da redundância, vale a pena salientar, que tal como vimos, neste modelo o professor não é mais aquele que conduz e controla os comportamentos dos alunos, mas são antes, guiados pela consciência de si próprios, isto é, por essa moral colectiva que brota do interior do grupo. Um artefacto cultural cooperadamente criado pelas crianças, que vai surgindo de uma e outra urgência sentida, como forma de resolver os incidentes por eles vividos, para que então, se torne possível a realização desse projecto de vida e trabalho em comum, que exige de cada um o respeito integral pelo outro. É isto a (auto)nomia, como explica Ludojoski (1967), ou seja, terem os alunos a capacidade de se autoregularem e de construírem, para isso, eles próprios, os seus artefactos mediadores. O que nos permite dizer, que então estas crianças se autoeducam.

Pode mesmo dizer-se que é neste contexto cooperado e autossustentado da aprendizagem humana que, por meio dessa relação continuada entre uns e outros, se vão, aos poucos, tecendo os laços sociais que ligam os membros do grupo pela vida e o trabalho em comum. Tal

significa, como já o afirmámos, que o objectivo primeiro desta estrutura cooperada de organização social que se mantém a si própria, é, claramente, a formação sociomoral dos membros de uma comunidade que aprende na interacção que decorre dessa rede de múltiplas relações humanas que, entre eles, se estabelecem numa onda de solidariedade e apoio continuado à apropriação dos conhecimentos, protegendo uns e outros em momentos de dificuldade que, naturalmente, lhes surgem ao longo do percurso. Mas não será esta fraternidade natural que mantém organizado esse contexto que os recebe, onde se juntam para mutuamente se ajudarem a aprender (cooperação) a mais autêntica formação moral? Neste sentido, então

a escola deve penetrar e envolver a vida da criança com milhares de vínculos sociais que ajudem a elaborar o carácter ético. Em nenhum outro campo é tão forte e justa a tese geral sobre a educação, segundo a qual educar significa organizar a vida; sendo justa a vida as crianças crescem justas (Vygotzky, 2001, p. 318).

Em suma, é que desta forma, tal como pudemos verificar, através da sua organização cogeriada estabelecem-se neste modelo, como defende Delval (1996),

relações de cooperação entre indivíduos que se vêm como iguais e que necessitam de estabelecer regras pelas quais regem a sua conduta. Assim se constrói uma moral «autónoma», que é produto da reflexão e das próprias práticas, mais que da coersão...

A moral da solidariedade, e a moral autónoma, adquirem-se no exercício da cooperação com outros indivíduos, na realização de tarefas conjuntas que necessitam regulações para levar-se a cabo, mas regulações das que se dotam os próprios indivíduos (p. 50).

Pareceu-nos por bem fazermos aqui uma pequena ilustração desta organização, transcrevendo para o efeito, uma das ocorrências levadas a Conselho no dia dezasseis de Fevereiro de 2001, que então retirámos dos nossos pro-

tocolos. Entendemos, que deste modo, proporcionaremos uma ideia mais próxima da forma como na realidade se processa essa gestão cooperativa. Assim, e através de um exemplo, quisemos dar um retrato fiel daquilo que é, na verdade, uma participação autêntica das crianças na organização, manutenção e gestão do espaço e dos materiais. O que, efectivamente, nos ajuda a melhor compreendermos esse processo de autoformação das crianças. Porém, ao abriremos esta porta, foi nossa intenção, introduzir o leitor no interior deste processo de autodesenvolvimento.

Pres. – «Eu acho que se devia tirar algumas coisas da mesa de Matemática. A2»

A2 – Esta é uma proposta, é que eu sou dos ficheiros de Matemática e estou a ver que aquela mesa é pequena para tantos ficheiros. Eu acho que alguns ficheiros ou algumas coisas se podiam tirar, por exemplo, o ficheiro do geoplano, é que senão não temos espaço.

Secr. – A11

A11 – É para dizer que estou de acordo com a A2.

Secr. – A9

A9 – Eu estou de acordo com a A2, que se devia tirar alguma coisa, só que tudo o que está ali é de Matemática e não há mais nenhum sítio para a Matemática. E era só para dizer aos meninos do Plano do Dia que ali não é sítio para meter o Plano.

Secr. – A15

A15 – É que ali há algumas fichas que nós já não utilizamos e estão ali a ocupar espaço. Aquela caixa que está ali em cima para que é? Está ali a ocupar espaço e nós podíamos pô-la sem ser na mesa da Matemática, na mesa onde há mais espaço, ou na de Estudo do Meio ou na da Língua Portuguesa, porque ali há mais ficheiros do que na Língua Portuguesa.

Secr. – A23

A23 – Era para dizer que estou de acordo com a A2 e era para responder ao A9, que ali eram os ficheiros de Matemática.

Secr. – A4

A4 – Era para dizer que eu não estou de acordo com esta proposta, de tirarmos ficheiros, pode-se tirar a caixa como a A15 disse a pô-la noutra mesa, mas os ficheiros não, porque a A17 não sei se ainda está a fazer esses ficheiros.

E era para perguntar à professora se o geoplano é de Língua Portuguesa se de Matemática.

Vários – Matemática.

Prof. – Como é evidente, de Matemática! Não temos já feito coisas no geoplano relacionadas com a Matemática?

A8 – Sim, as simetrias!

A13 – As áreas.

A8 – Aquilo dos ângulos.

A21 – As superfícies.

Prof. – Sim, as áreas, os ângulos.

A4 – Então eu acho que não se devia tirar nada, porque a A17 ainda faz aqueles ficheiros.

Secr. – Professora.

Prof. – Eu não estou de acordo, exactamente pela razão que o A4 disse, há ficheiros que vocês já não utilizam, mas que a A17 utiliza. Relativamente ao geoplano, não o temos utilizado muito ultimamente, porque se calhar, eu preciso de acrescentar fichas àquele ficheiro, porque aquelas são poucas e vocês já não se lembram. Mas o geoplano, como é evidente, é de Matemática. Agora, o que se calhar não é preciso é uma caixa tão grande para os elásticos, mas eu não tenho outra. Portanto, o que eu acho é que temos que arranjar uma caixinha mais pequenina para os elásticos. Possivelmente, aquele material de contagem pode sair dali, porque se calhar já nem a A17 precisa dele. Então esse, pode vir para o armário, se eventualmente for preciso a A17 virá buscá-lo ao armário. A única coisa que eu acho que pode sair dali é o material de contagem, a caixa dos elásticos pode ser mais pequena, possivelmente o material das dezenas e das unidades também é preciso para as salas de primeiro e segundo ano, nós é que há dias o fomos outra vez buscar por causa das décimas, mas podemos devolve-lo e é menos uma caixa que ali está.

A2 – E aquelas figuras geométricas?

Prof. – Sim, talvez também não seja preciso. Está bem, isso acho que se pode tirar. Então fica combinado, que se vai fazer essas alterações.

Apesar da organização cogerida se revelar essencialmente formativa, do ponto de vista das aprendizagens também oferece aos alunos vantagens muito significativas, vejamos como estas vão emergindo do interior daquela. Em qualquer um dos dois aspectos a descentração do poder é fundamental, para que se estabeleçam relações sociais no grupo que alimentem

um e outro caso. Porém, acontece que, através da negociação, da repartição de tarefas, do seu desempenho e da gestão cooperada das responsabilidades assumidas pelos alunos aumenta, consideravelmente, entre estes, o número de interações sociais. Tendo em conta, que essas constituem os meios que lhes possibilitam a apropriação dos conhecimentos, então, dessa forma, ao contribuir para elevar o nível interactivo do contexto de aprendizagem, dá, por isso, aos alunos, mais oportunidades de progresso, na medida em que têm mais hipóteses de confronto entre pontos de vista diferentes, e, é aí que aprendem. Como consequência, digamos que assim melhoram não só a dinâmica de trabalho naquele colectivo de aprendizes como as suas aprendizagens.

De facto, neste modelo faz-se um enorme investimento no social, no sentido de dar aos alunos mais oportunidades para que todos aprendam mais. É por isso que se organizam em comunidades que se sustentam e mantêm a si próprias, onde a cooperação é uma constante, pela importância que assume o nível interactivo na construção do conhecimento, já que, tal como afirmou Vygotsky (1978/1996), «[t]odas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos» (p. 75).

Após esta breve reflexão em torno das condições que se criam no modelo, para que o contexto não seja apenas um simples facilitador das aprendizagens, mas que se torne, ele próprio, o agente formador dos alunos, pela constante implicação negociada a que a rotatividade dos desempenhos de manutenção obrigam, proporcionando, desse modo, a cada criança um estatuto muito diversificado, complexo e variável. Isto porque, cada tarefa diferente que realiza concede-lhe direitos e deveres que se vão alterando em função dos papéis que então desempenha, sendo estes, redefinidos todas as semanas. Uma tal mudança requer sistemáticos (re)ajustes de comportamento, em função das dificuldades com que cada um se depara sempre que dá início a uma nova tarefa. Contudo, é aí que reside a força

formadora que faz avançar o crescimento das crianças, ou seja, na adaptação social que cada um tem que fazer em cada mudança efectuada na passagem por todas as tarefas disponíveis, permitindo-lhe desenvolver capacidades sociais que então decorrem da adaptação à nova tarefa (Vasquez & Oury, 1977). Daí que então um dos critérios presentes no grupo, seja o de que nenhum dos seus membros pode desempenhar uma tarefa mais do que uma vez, sem que os restantes já tenham passado por ela. Exactamente, para dar a todos a oportunidade de se tornarem cidadãos competentes, assumindo a responsabilidade de participar desses desempenhos, intervindo assim, directamente, na comunidade que formam, gerindo-a. Um treino constante do viver democrático, que prepara as crianças para a vida social adulta, proporcionando-lhes uma educação moral através desse exercício continuado de intervenção no social.

Isto significa, que a organização e gestão cooperada do próprio contexto pedagógico, fazem dele um lugar privilegiado tanto para a aquisição das competências sociais como dos valores democráticos. Resumidamente, podemos dizer, que ao longo do percurso de aprendizagem, é por meio dessas vivências diárias que cada um aprende a ser cidadão responsável e democraticamente activo, graças à liberdade que possui para aceder ao poder no grupo.

Não quer isto dizer, que os alunos sejam então deixados à deriva, não. Bem pelo contrário, pois trata-se, de um sistema cooperado de organização guiada pelo membro mais capaz daquela comunidade: o professor(a), que está sempre presente, para em rotação, ir montando os andaimes necessários para fazer avançar quem precisa de ajuda, porque está em dificuldade e não pode ficar para trás, assim o exige a sua cultura de inclusão. Isso é, neste modelo, um problema ético, que decorre de um sentimento colectivo, que se funda num princípio de respeito ao contrato social que os liga como membros comunitários de uma instituição (turma) que tem como finalidade

aprender em comum. Por isso, toda a acção desenvolvida é, inevitavelmente, uma co-operação, e, como tal, jamais poderá decorrer de uma imposição aos alunos, mas antes de uma tomada de decisão negociada no grupo para fazer avançar as aprendizagens das crianças, sobretudo, das que cometem erros, e, portanto, apresentam certas fragilidades, diagnosticadas pela avaliação cooperada que continuamente vai tendo lugar no interior do grupo, diariamente no balanço da jornada e semanalmente em Conselho de Cooperação.

Neste sentido, importa então mostrar, já de seguida, todo o trabalho que as crianças realizam para aprender, desde o planeamento, passando depois pela (re)construção e ampliação do que já sabem, até à regulação dessas aprendizagens. Quer dizer, «[a] aprendizagem escolar é realizada por meio da actividade do aprendiz; essa actividade é concretizada por meio de um trabalho reflexivo do aprendiz sobre seus próprios conhecimentos em interacção com o saber contextualizado» (Jonnaert & Borght, 2002, p. 266).

Porém, desse processo queremos dar destaque a algumas rotinas semanais, pela importância que essas estruturas assumem na apropriação e consolidação dos conhecimentos, em qualquer um dos seus aspectos.

4.4. *Construindo as Aprendizagens: Trabalho Semanal*

Desenvolvendo em comum a sua actividade de aprendizes, os alunos constroem os saberes cooperando uns com os outros, isto é, transformam-se enquanto pessoas que crescem culturalmente intervindo em projectos de investigação que vão sendo negociados em colectivo, entre companheiros que compartilham os mesmos desejos e uma enorme vontade de melhorar determinados aspectos da sua cultura, completando-a, ou, até mesmo, modificando-a, como acontece em certos casos. Posteriormente, cada grupo destes «pequenos investigadores» comunica aos demais os resul-

tados então alcançados. Nesse preciso momento, em que uns ensinam aos outros tudo aquilo que aprenderam, aí, ciência e ética adquirem, exactamente, o mesmo significado. Tais processos científicos mobilizam várias vontades, que interagem entre si, discutindo pontos de vista diferentes que, por meio da reflexão, os conduzem a um entendimento mútuo, que potencia, entre eles, o conhecer. Essa dinâmica socioconstrutivista das aprendizagens requer uma regulação comunitária. É aí que a transformação acontece, pela força dialógica das interacções comunicativas que ali se movimentam, formando ética e moralmente aquelas crianças e também o(a) professor(a).

Obviamente, que uma construção deste tipo exige outra gestão curricular. Do que aqui se trata, essencialmente, é de transferir o currículo para o grupo. Sem dúvida, que então os responsáveis passam a ser todos os seus membros: alunos(as) e professor(a). Temos, portanto, uma gestão cooperada do currículo, o caminho que conduz as crianças à responsabilidade máxima e à autonomia total. Pois cada um deverá saber o que mais precisa de fazer para aprender, sem que haja lugar para desvios, uma competência que vão adquirindo aos poucos, através da experiência, regulada pelo grupo. Quer dizer, apesar da liberdade de que realmente dispõem, isso não significa que os alunos façam apenas aquilo de que mais gostam ou já sabem. Bem pelo contrário, gostaríamos, por isso, de salientar, que neste modelo as escolhas de cada um incidem, preferencialmente, naqueles conteúdos que essa criança ainda não domina, também aqui se faz um trabalho na zdp de cada criança. Isto só é possível, porque têm um sistema cooperado de avaliação e programação das aprendizagens, que lhes permite uma tomada de consciência colectiva acerca das necessidades prementes de cada criança. Dessa forma, o grupo transforma-se num observatório regulador da acção a desenvolver. Atento às propostas de programação de cada aluno e com base nas informações que possui relativamente ao trabalho que

esse tem vindo a realizar, as crianças discutem-no em colectivo e em conjunto negoceiam a melhor forma de fazer avançar as suas aprendizagens, regulando-as.

Importa notar, que, neste sistema, os instrumentos de pilotagem a que o modelo recorre para regular as aprendizagens dos alunos, são importantes auxiliares tanto na hora do planeamento como da avaliação, isto é, orientam e verificam a acção educativa. Mais ainda, esses mapas de monitoragem mostram ao grupo a sua própria dinâmica, devolvendo a cada aluno a história evolutiva da sua aprendizagem, ajudando-o a tomar consciência do percurso então efectuado. Como tal, estas imagens reflectidas do que já aprenderam, permitem que as crianças se situem rapidamente em relação ao currículo, através de um simples olhar, facilitado por um código de cores acordado entre alunos e professor(a). Em rigor, esses pontos de situação periódicos para além de constituírem uma preciosa ajuda para melhor projectarem o futuro, previnem o distanciamento do programa. E isso é particularmente importante num modelo como este, em que os alunos aprendem com os seus próprios erros e com a diferença de aprendizagens que existe entre eles. No fundo, estas são as origens da sua cultura de inclusão, que exige de todos o respeito integral pelo programa nacional, razão porque diferenciam o trabalho dos alunos. Tal significa, que o respeito pelo programa, ocupa, neste modelo, a centralidade do acto educativo, acrescentando-lhe valor moral, ao promover, dessa forma, a justiça na comunidade, tornando todos os seus membros iguais beneficiários do sucesso.

Neste sentido, esclarece Oliveira-Formosinho (2003):

A investigação desenvolvida por Kohlberg e a sua equipa releva o respeito pelos actores e o respeito pelo contrato social acordado como dimensões centrais para a construção da escola como contexto sócio-moral...

Pude ver que, no coração da acção educativa do MEM, se institui quotidianamente a comuni-

dade sócio-moral no respeito pela agência dos actores, na negociação que o contrato social estimula (pp. 5 e 8).

Como se pode concluir, este, é aqui o grande organizador do currículo, e, consequentemente, do trabalho dos aprendizes. Trata-se, portanto, de um contrato social efectivo negociado entre os membros da comunidade (alunos e professor), enquanto partes nele implicadas, acordado no início do ano, em Conselho de Cooperação Educativa. Decorre da apresentação do currículo oficial, previamente traduzido para uma linguagem mais acessível às crianças. É neste sentido, transformado em roteiro da acção a desenvolver sob a forma de listas de verificação para cada domínio disciplinar do programa.

Obviamente que este é um momento fundamental e decisivo para as crianças que ali desempenham o papel de alunos, não só porque lhes serão mostrados os «recursos da cultura», isto é, aquilo que a escola espera que eles aprendam durante esse ano lectivo (Wells, 2001, p. 152). Mas, sobretudo, porque a apresentação dos conteúdos programáticos lhes trarão à memória a lembrança de vivências que fizeram fora da escola, podendo então contá-las aos demais e integrá-las no projecto comum (programa), transformando-se a sala de aula num local de vida, de construção e de intervenção social. No essencial, esta articulação da vida real aos recursos da cultura permite que sejam respeitados os antecedentes pessoais de cada criança. Além disso, dá também a possibilidade de estes compreenderem o seu vivido, porque ao despertar neles interesses para trabalho futuro, desencadeia então os primeiros projectos, que (re)constróem e ampliam os conhecimentos que tinham acerca daquele. Dessa forma, pode a escola responder à diversidade dos alunos, que ao verem respeitada a sua cultura se sentem nela incluídos e respeitados, o que faz com que a escola seja, de facto, um lugar para todos. Isto significa, que em geral, a organização e gestão cooperada do

currículo se centra nos contextos onde se desenvolvem as crianças. Por isso, ao privilegiar as suas vivências como conteúdos curriculares enriquece a cultura comunitária, a qual se torna num reflexo da cultura dos alunos.

Simultaneamente, esses mapas de duas entradas contendo os recursos da cultura e os progressos que as crianças vão realizando em relação a eles, para além de oferecerem a possibilidade de leituras acerca da situação de aprendizagem em que cada um se encontra, dando o retrato pedagógico do estado actual do grupo, constituem-se ainda como quadros de referência inspiradores de projectos a desenvolver pelos alunos durante o trabalho de aprendizagem curricular (Niza, 1998).

É precisamente durante a apresentação do programa oficial que a comunidade (alunos e professor) negocia a sua distribuição pelos três períodos lectivos. É claro que não se trata de uma organização rígida, pois tudo neste modelo está sempre sujeito a alterações, desde que o grupo assim o entenda e caso se justifique.

A partir daí, a concretização daquele contrato de trabalho tem lugar na sala de aula, através de cinco estruturas organizativas de desenvolvimento curricular, que correspon-

dem a tempos, e, por isso, constituem a sua agenda semanal (*Quadro 1*). Essas rotinas de trabalho são, mais concretamente, o tempo para Ler, Contar e Mostrar textos livremente concebidos, outras produções e coisas muito significativas para as crianças; o tempo de Trabalho em Projectos; o tempo das Comunicações (desdobrado para permitir a tomada de consciência); o tempo de Estudo Autónomo na sala de aula, para um complemento de apoio às necessidades vitais de cada um e, finalmente, o tempo para Conselho de Cooperação. Este é o ritual de um grupo, que ocorre em dois momentos diários de curta duração, logo pela manhã, a fim de negociarem o planeamento da acção a desenvolver e, ao fim da tarde, para balanço da mesma. Realiza-se ainda, semanalmente, outro mais alargado, que ocupa toda a tarde de sexta-feira, para resolução dos problemas que revertem para a comunidade.

Para além desses tempos nucleares de apropriação dos conhecimentos integram também a agenda de trabalho semanal outros tempos complementares, nomeadamente, para Trabalho de Texto; os Livros e a Leitura; sessões colectivas de Matemática bem como de Expressão Artística; de Educação Física e Actividades de Extensão Curricular.

Quadro 1 - Agenda de Trabalho Semanal

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Conselho Plano Semanal	Conselho Ler, Contar e Mostrar	Conselho Ler, Contar e Mostrar	Conselho Ler, Contar e Mostrar	Conselho Ler, Contar e Mostrar
	Plano Diário	Plano Diário	Plano Diário	Plano Diário	Plano Diário
	Trabalho em Projectos	Trabalho em Projectos	Trabalho em Projectos	Matemática Colectiva	Trabalho de Texto
	T E A	T E A	T E A	T E A	T E A
Tarde	Comunicações	Matemática Colectiva	Actividades de Extensão Curricular	Sessão Colectiva de Expressões	Conselho Semanal de Cooperação
	Comunicações	Educação Física	Actividades de Extensão Curricular	Os Livros e a Leitura	Conselho Semanal de Cooperação
	Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	



As discussões colectivas que estas desencadeiam põem em confronto grande número de pontos de vista diferentes, que proporcionam avanços muito significativos em todos os elementos do grupo, por meio da clarificação de perspectivas e a construção negociada de consensos, o que acrescenta ao saber de cada um outros saberes que recebem dos companheiros.

Assim, o grupo contribui não só para transformar o conhecimento de cada um, mas também para ampliar e aprofundar a mentalidade comunitária. Quer dizer, no decorrer dessas discussões colectivas as crianças apoiam-se umas às outras montando os andaimes necessários que as façam avançar. É a partir das intervenções de cada uma que se identificam dúvidas e incompreensões e em função disso ensinam-se umas às outras, apoiando-se entre si nas suas zdp, o que contribui para a construção de uma comunidade fraterna. Nesta co-produção cada participante ajuda os demais, porque no trabalho realizado em colectivo todos aprendem com a colaboração prestada por um companheiro. É a cooperação generalizada, ficando cada um dos membros do grupo como suporte de apoio aos outros. Nesta «assistência mútua» (Dewey, 2001), tal como vimos atrás, os irmãos Johnson (1999) dão destaque à interdependência positiva, segundo a qual cada uma das partes que integra aquele colectivo tem então não só a responsabilidade de ela própria aprender os conteúdos aí trabalhados como também de ajudar os outros colegas a aprendê-los, o que oferece aos estudantes mais oportunidades de progresso, que decorrem desse apoio alargado que se cria por meio da reflexão com toda a turma. Vale a pena salientar, o contributo que dão à comunidade para o fortalecimento da sua cultura colaborativa.

Normalmente, essa construção compartilhada das aprendizagens radica no quotidiano dos alunos, situando-se na experiência de cada um. Razão porque ganham aquelas sentido e utilidade para as crianças, na medida em que lhes permitem resolver os problemas com que

se haviam confrontado em situações particulares da vida diária. Uma forma partilhada de resolver as coisas, que amplia a zdp gerando uma aprendizagem sustentada. Como se constata,

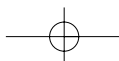
Aqui é especialmente importante a discussão reflexiva de toda a classe porque, para além de fomentar o desenvolvimento do espírito de colaboração de uma comunidade de indagação, proporciona o marco por excelência para a construção de conhecimento em que estudantes e professores constroem significados conjuntamente a partir de suas respectivas experiências, complementadas pela informação procedente de outras fontes alheias à aula (Wells, 2001, p. 174).

Porém, o que sobressai do trabalho em colectivo é a partilha tanto de saberes como de formas encontradas para a resolução de problemas, proporcionando-lhes no futuro um desempenho mais eficaz

4.4.1. *Ler, contar e mostrar*

Integrado no primeiro momento diário de Conselho, este é um tempo muito forte de livre comunicação, de partilha de produções e troca de afectos, que nascem desse dar e receber que continuamente ocorrem do acto voluntário de ler, uns para os outros, as suas produções nas mais diversas áreas curriculares, com destaque para os textos livres, quer tenham sido produzidos em casa ou na escola, de contar vivências e acontecimentos que consideram relevantes e mostrar tantos outros trabalhos realizados por iniciativa dos próprios alunos. Despertam estes, por vezes, o interesse das crianças para o desenvolvimento de um projecto. Lembra Bruner (1996), que o «contar» e o «mostrar» são tão humanamente universais como o falar (p. 40), assim tem sido sempre no MEM, onde o «ler, contar e mostrar» correspondem a três coisas fundamentais da sua história.

Mas a onda de solidariedade que se gera na partilha une os membros do grupo por um sentimento fraterno que estimula e alimenta essa



livre produção. Como é evidente, ler todos os dias os novos textos contribui para que surjam muitos mais. É o efeito de iogurte como lhe chama Clanché (1977). Isto é, quando uns mostram os textos que produziram, de igual modo, os outros também querem ter textos seus para mostrar aos companheiros, e eis que assim surge a escrita, de um desejo que desencadeia muitos outros desejos, queremos nós dizer, muitos outros textos, sendo esta sistematização que a faz evoluir.

Depois de lidos e registados (pelo presidente que conduz a sessão) numa grelha afixada na área da escrita, faz-se ainda uma breve análise dos mesmos, que constitui o primeiro trabalho de texto. Com efeito, entre esses, são assinalados com um código de cores todos aqueles que o grupo considera estarem incompletos ou a necessitarem de uma reformulação, sendo com isso reenviados para o TEA, para serem aí trabalhados a pares ou com a professora, neste caso apenas em situações pontuais, porque tal como Piaget (1932/1994), também os professores do Movimento preferem um apoio prestado por um dos seus companheiros.

Por último, quando esta meia hora está a chegar ao fim, que é o tempo de duração desta rotina, cooperadamente elaboram o plano que guia a sua acção durante esse dia. Logo após a este acolhimento caloroso cada aluno ocupa o seu lugar no grupo de trabalho a que pertence. O dia prossegue naquele espírito de partilha, a que dão continuidade através da construção cooperada do conhecimento.

4.4.2. Trabalho em projectos

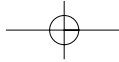
Em escassos segundos a sala de aula transforma-se num centro de investigação, onde, ao mesmo tempo, podemos assistir ao desenvolvimento de sete ou oito projectos distintos. Nesta máquina do conhecimento, enquanto uns comprovam hipóteses outros procuram resolver os problemas com que o mundo e a vida os confrontou. Quer isto dizer, que neste modelo a aprendizagem se centra na experiência

dos próprios alunos. Significa que têm a sua vida ligada ao conhecimento, o que lhes proporciona maior compreensão acerca dele, na medida em que este se apoia no saber que as crianças possuem, razão porque participam activamente da sua construção. No fim de contas, os estudantes esforçam-se e empenham-se seriamente, porque o projecto em que cada um participa tem como ponto de partida os seus próprios interesses e visa dar resposta às suas necessidades, daí que a apropriação do conhecimento seja para eles uma actividade muito gratificante, enquanto construção cooperada de soluções para problemas seus ou da comunidade. Assim sendo, o conhecimento surge sempre com uma função específica: produzir nos alunos melhor desempenho social, e, como consequência, estes desenvolvem então competências várias, ao transferirem esses saberes para a vida. Quer dizer,

o que se aprende na escola deve capacitar os estudantes para actuarem de uma maneira eficaz no mundo social e económico que se encontra mais além dela; o conhecimento teórico tem valor na medida em que tenha repercussões na acção (Wells, 2001, p. 172).

Compreende-se, assim, que a sua utilidade fundamenta a emergência das aprendizagens dos alunos. Neste sentido, destaca Daniels (2003), que «[s]egundo Scardamalia e Bereiter (1996), a principal função da educação deveria ser a construção de conhecimentos colectivos mediante a “aprendizagem baseada em problemas” e a “aprendizagem baseada em projectos”» (p. 150).

É precisamente essa, a forma de organização curricular que tem vindo a ser praticada neste modelo desde há quarenta anos atrás, permitindo-lhes que sejam os alunos a eleger e planificar livremente, em cooperação com os demais, os seus próprios projectos, constituindo estes, uma alternativa à transmissão de conhecimentos. Trata-se, portanto, de dar aos alunos poder efectivo para construírem as suas aprendizagens, como forma de resolver situa-



ções autênticas das suas próprias vidas. Assim, ganham sentido e motivam os estudantes a produzirem cada vez mais, por meio do prazer de se sentirem co-produtores dessas obras colectivas, que ao serem resultado da cooperação educativa criam laços afectivos que se desenvolvem por meio da partilha e do apoio que a acção conjunta pressupõe.

Importa é opor, com mais veemência, ao trabalho sem sentido de «coisas da escola», uma perspectiva de aprendizagem de um conjunto de competências para o desempenho de funções sócio-culturais efectivas. A educação existe numa cultura situada e a ela pertence (Niza, 2001, p. 3).

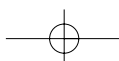
Assim, e segundo Lemke (1997), «[a]s experiências da vida quotidiana constituem um recurso intelectual muito rico que é altamente pertinente no que respeita ao estudo da ciência» (p.150).

Porém, tal não significa, que todo ou qualquer artefacto cultural possa, em tempo próximo, ser desencadeador de um projecto, ainda que esse corresponda a um grande desejo dos alunos. Na verdade, sempre que estes manifestam interesse por aprofundar um determinado aspecto da sua cultura, o primeiro critério a cumprir é situá-lo no programa. Admitamos que então aquele não consta desse roteiro comunitário. Nesse caso, o seu desejo não morre ali, mas tem que ser adiado até ter sido dado cumprimento ao programa. Nessa altura, se ainda houver tempo, organiza-se o grupo de trabalho e desenvolve-se o projecto. Contudo, se o ano está a chegar ao fim, não sendo possível atender aquele desejo, passa a uma das prioridades de trabalho científico a ter em conta no início do próximo ano lectivo. Deste modo, a liberdade que é dada aos alunos na operacionalização do currículo contribui para que se tornem mais responsáveis, através do esforço que se exige de todos para não se afastarem do currículo comum. No fundo, pretendem com isso que haja justiça na comunidade a que pertencem.

Contrariamente ao que possa parecer, nem mesmo crianças muito pequenas se perdem na sua liberdade. Isto porque, a produção de conhecimento através de projectos dos alunos é nestas comunidades de aprendentes assistido pelo professor, que está em rotação como suporte de apoio provisório para ajudar a ultrapassar obstáculos que lhes possam surgir, aquilo que Mercer (1997) e Rogoff (1998) chamam a construção guiada do conhecimento, que Tharp e Gallimore (1990) designam por aprendizagem assistida. Além disso, existe no modelo um conjunto de instrumentos de pilotagem que funcionam como auxiliares, monitorizando o processo, orientando e apoiando os alunos para a acção, ajudando-os a gerir o trabalho de (re)construção da cultura.

Neste sentido, colocam então à disposição daqueles dois instrumentos que têm como função recolher problemas para os quais procuram uma resposta, ou seja, um diagnóstico continuado das necessidades dos alunos. Quer isto dizer, que ao longo da semana, à medida que essas lhes surgem podem registá-las, livremente, num desses espaços, que são em contexto comunitário os grandes organizadores dos projectos. Um deles é um espaço estruturado, referimo-nos à coluna do «Queremos» no Diário de Turma, sendo o outro um espaço não estruturado exclusivamente utilizado para esse efeito. Trata-se, mais precisamente, de um cartaz com o título: «Queremos saber». Os dois são lidos ao grupo semanalmente, em Conselho de Cooperação Educativa. Após a sua leitura o Presidente certifica-se sempre da participação – ou não – dos seus autores em outro projecto ainda em fase de preparação. Isto porque, um dos critérios que regula o trabalho nesta estrutura não lhes permite que integrem em simultâneo mais do que um projecto, tal como não podem abandonar um para iniciar outro.

Seguidamente, negociam-se e organizam-se os grupos de trabalho, normalmente constituídos por três ou quatro alunos: o autor da proposta e dois ou três colegas que compartilham aquelas preocupações culturais. Faz-se de



imediatamente, ali mesmo, um levantamento de materiais de suporte à investigação. Em essência, este não é apenas um momento de partilha, em que os demais lhes oferecem obras de referência que os guiam ao longo do processo, mas é, sobretudo, uma forma de implicar toda a comunidade. Daqui decorre maior entreatura entre os seus membros, e, em consequência, tornam-se cidadãos mais solidários, ao cortarem as barreiras que separam o «eu» do «outro». Quer isto dizer, que um projecto não é apenas do grupo que o desenvolve, mas de todos os alunos, que em cooperação educativa o planificam e fazem dele uma gestão em grande grupo. Além disso, a partir da sua calendarização, que inclui a data prevista para a comunicação, todos se preparam para participar activamente na discussão colectiva que se segue à apresentação do produto final. Nesse sentido, aproveitam o TEA para estudar matérias relacionadas com os projectos em curso. É que dessa forma, adquirem os alunos mais argumentos para melhor fundamentarem possíveis críticas que então possam ter que vir a fazer, o que torna aquelas discussões bem mais ricas e interessantes. Com isto pretendem contribuir para completar aquelas aprendizagens.

Em suma, trata-se, portanto, de uma construção orientada por um plano (ver Quadro 2) que ao ser elaborado em espaço público (Con-

selho), desencadeia uma discussão comunitária em torno daquilo que os seus membros já sabem e pensam acerca da problemática que um pequeno grupo de aprendizes se propõe estudar, fazendo-se nesse preciso momento um registo escrito das aprendizagens prévias que servem de ponto de partida ao trabalho científico. Isto é fundamental, para que no final do projecto os alunos possam então comparar o que sabiam antes com o que sabem após a realização daquele. Dessa forma, os estudantes tomam consciência das aprendizagens que fizeram. O que, efectivamente, se constata é que a aprendizagem baseada em projectos dos alunos, «que prosseguem o caminho de antecipação de respostas (as hipóteses), a montagem dos percursos de prova (experimentação) ou de inquérito, até à verificação dos resultados» (Niza, 1998, p. 89), não lhes possibilita apenas a construção do conhecimento, mas o seu envolvimento nesse processo cooperado permite-lhes que em simultâneo se socializem, por intermédio da interacção que se gera na acção conjunta e das relações que desta decorrem, isto é, devido à natureza activa e dialógica da construção (Wells, 2001), que tal como vimos, são os pilares que sustentam o modelo.

Realizada a investigação e após ter sido passada a escrito, é sempre enviado um exemplar

Quadro 2 – Ficha de Projecto

Nome do projecto: _____			
O grupo: _____, _____, _____			
O que queremos saber	O que já sabemos / o que pensamos	O que vamos fazer para aprender - actividades	Como nos vamos organizar
Como vamos apresentar ao grupo:			Data de apresentação

de cada projecto para a biblioteca de turma, a biblioteca da escola e outro para os correspondentes. Dessa forma, aquelas brochuras passam então a fazer parte do acervo documental da turma e da escola, ficando disponíveis para consulta de todos, isto é, ganham sentido social quando passam a fazer parte do material escrito que serve de fonte de informação em que se apoiam futuras investigações. Como tal, essas obras colectivas geram prazer aos seus autores, motivando-os para novas produções, sentimento que contagia os restantes companheiros, que pretendem, de igual modo, ver-se valorizados pelos produtos culturais que põem a circular na turma, na escola e também na comunidade.

Não obstante, o projecto termina com a redacção de dois outros documentos que servem de suporte à divulgação daquele trabalho científico. Referimo-nos, em primeiro lugar, a um registo informativo que pretende dar conta dos artefactos criados, daí que seja distribuído pelos demais, apresentando esse, normalmente, o formato de um relatório. A partir deste, elaboram, em segundo lugar, um questionário que tem como função devolver-lhes a compreensão com que ficam os ouvintes relativamente a esse conhecimento que querem que venha a ser pertença de todos. Esta é a razão de ser daquele certificado de garantia. Como é evidente, esses escritos oferecem-lhes a possibilidade de desenvolverem na escola tanto o discurso como a escrita científica, falando e escrevendo para informar os demais acerca das descobertas que fizeram. É que desse modo, exercitam habilidades de comunicação quer oral quer escrita, usando termos científicos adaptados a várias situações, o que lhes proporciona «a apropriação das normas estilísticas da linguagem científica escrita e falada» (Lemke, 1997, p. 185). Ao recorrerem a elas de forma continuada aprendem, naturalmente, «a gramática e as formas de organização usadas na escrita científica» (Lemke, 1997, p. 183).

4.4.3. Comunicações

Concluído o projecto e preparado todo o material necessário à apresentação dos seus produtos culturais, a comunidade reúne na data prevista para que os seus autores possam então mostrar a sua *obra* aos restantes companheiros, aos quais se juntam, muitas vezes, os pais, outras turmas da escola, vizinhos e amigos do bairro, e, ainda, em certos casos, os correspondentes, pondo-a, depois, a circular entre eles, como é seu desígnio. Obviamente, que ao tratar-se de comunidades democráticas não seria de esperar delas outra coisa que não fosse oferecerem a todos a possibilidade de acesso a essa informação. É por isso que têm uma estrutura que se destina a dar-lhe visibilidade, isto é, um tempo que ocupa duas horas no horário semanal para fazer chegar a todos o conhecimento gerado por alguns, aquilo a que Sérgio Niza (2001) chama a «*socialização dos produtos escolares*» (p. 3). Até porque, «cada novo descobrimento só chega a existir quando é comunicado» (Mercer, 1997, p. 78). Ao fazê-lo, constroem juntos uma comunidade cultural.

Não obstante, o acto de tornar público essas produções, submetendo-as a uma análise crítica e reflexiva dos companheiros, gera, entre eles, uma meta-aprendizagem, ou seja, uma tomada de consciência que conduz à compreensão colectiva do significado. Em outras palavras, «[a] produção de *produtos culturais* e a sua mostra e utilização, como acontece com os nossos alunos, emprestam dimensão ética à aprendizagem escolar. Torna-se assim público, negociável e solidário o resultado do trabalho de aprender» (Niza, 2001, p. 4).

Em suma, trata-se, portanto, em primeiro lugar, de informar a colectividade quanto às aprendizagens que fizeram. E, em segundo lugar, após um período de esclarecimento de dúvidas, sujeitar aquelas a uma avaliação colectiva. Pois, como diz Mercer (1997),

[u]m bom exame para saber se se compreende bem uma coisa é ter que explicá-la a outra pessoa. E discutir de maneira razoável

com alguém a quem possas tratar como a um igual social e intelectualmente é um método excelente para avaliar e rever a tua compreensão (p. 99).

Por último, e, em terceiro lugar, é a vez do grupo apresentador avaliar a compreensão geral do significado comunicado, através de um questionário distribuído a todos. Note-se que, esse tem como finalidade sinalizar os colegas que não captaram as suas mensagens, de forma a poderem vir a fazer com eles, no TEA, um trabalho de aprofundamento que os ajude a superar os problemas que lhes introduziram falhas na compreensão do significado.

Porém, importa ainda sublinhar, que, tal como acabamos de constatar, a acção desenvolvida por um grupo de alunos na estrutura anterior, é aqui completada com a reflexão colectiva que essa mesma experiência desencadeia ao ser dada a conhecer aos demais membros da comunidade. Quer isto dizer, que tal como salienta Mercer (1997), «a *discussão* pode ser uma parte importante do processo de aprendizagem» (p. 24). Neste contexto, permite também que os alunos vão deslocando as suas falas de um «sentido comum» para um «sentido científico» (Lemke, 1997).

Com efeito, a este tempo da responsabilidade dos alunos segue-se-lhe outro, agora, da responsabilidade do(a) professor(a), sendo esse, ali, um facilitador da tomada de consciência do significado então construído. Como tal, centra a sua intervenção em aspectos pouco claros ou fragilizados do projecto, bem como, em falhas que porventura possa ter identificado durante a apresentação. Quer dizer, o seu discurso visa ampliar os saberes dos alunos, seguindo caminhos que estes não percorreriam sozinhos, isto é, as suas explicações são neste contexto comunitário uma forma de levar mais longe aquelas aprendizagens. «Trata-se do que Freinet chamou *lições a posteriori* para não contrariar a centralidade do trabalho de aprendizagem dos alunos» (Niza, 1998, p. 90).

Em conclusão, assim,

os estudantes aprendem que a ciência é uma forma de indagação, quer dizer, uma construção activa de compreensão sobre o mundo material e não a simples memorização de uma informação que se foi acumulando mediante as indagações de outras pessoas (Wells, 2001, p. 221).

Como disse um dia Fernando Pessoa, «se tenho de sonhar, porque não sonhar os meus próprios sonhos?» É que dessa forma, o currículo torna-se um reflexo dos interesses dos alunos, tornando as aprendizagens escolares significativas, porque construídas com a finalidade de serem utilizadas para melhorar a vida real dos alunos. E mais, «[a] credibilidade de um professor, assim como a sua efectividade, podem resultar seriamente afectadas se os alunos o percebem só como representante de um currículo que eles não respeitam» (Lemke, 1997, p. 191).

Compreende-se, assim, a importância que assume, neste modelo, a relação entre o mundo real e conhecimento, por ser o que dá sentido ao mundo que comunicam.

4.4.4. Trabalho de Estudo Autónomo na sala de aula

Trata-se de uma estrutura de suporte às aprendizagens, disponibilizando-se então para isso, no mínimo, uma hora por dia, onde cada aluno ajuda outro colega a aprender, trabalhando com ele conteúdos em que sente dificuldades. Ou seja, os estudantes ajudam-se uns aos outros a realizar actividades para as quais ainda não se sentem seguros, por não possuírem competências suficientes que lhes permitam uma resolução autónoma. A este propósito, diz Mercer (1997), lembrando a teoria de Vygotsky, que «*aprender com assistência ou instrução é uma aspecto normal, comum e importante do desenvolvimento mental humano*» (p. 84). E acrescenta ainda, que «*o limite da habilidade de uma pessoa para aprender ou resolver problemas se pode ampliar se outra pessoa lhe proporciona a ajuda cognitiva adequada*» (p. 84). E, em consequência, os alunos podem então dar sentido às

suas próprias dificuldades, quer seja com a ajuda de um companheiro ou com o apoio do professor, que está em rotação para um complemento aos alunos que lho solicitam, porque se atrasam. Caso contrário, correriam sérios riscos de ficar para trás, podendo até mesmo vir a ser o começo da exclusão.

Neste sentido, esta rotina constitui-se num dispositivo muito importante para se conseguir na escola uma educação inclusiva, não só porque se faz avançar as aprendizagens em que os alunos não conseguiram, de forma independente, atingir o sucesso, mas, sobretudo, pela diferenciação do trabalho que as diversificadas dificuldades de cada um implicam. Como tal, é um tempo de promoção continuada da justiça escolar.

Assim, e segundo Bruner (1996), «[s]e à pedagogia compete autorizar os seres humanos a ir além das suas predisposições “naturais”, é seu dever facultar o “estojo de ferramentas” que a cultura desenvolveu para o efeito» (p. 37).

Neste contexto, o TEA é uma dessas ferramentas culturais concebida pelos professores do Movimento para ampliar a compreensão dos alunos. Daí que então coloquem a ênfase na ajuda negociada dos companheiros e no apoio directo do professor, enquanto meios que proporcionam aos estudantes uma ampliação das suas capacidades intelectuais, que decorrem de um tempo diário de estudo assistido, por entenderem ser este o caminho mais prático para a sistematização dos conteúdos curriculares que, a cada criança, se vão revelando de mais difícil consolidação. Em rigor, trabalham-se ali as necessidades vitais de cada aluno, para que todos possam aprender tudo aquilo que ainda não dominam, ou seja, proporcionam a cada criança o tipo de andaime mais adequado à sua situação em particular.

A essência do conceito de andaime, tal como Bruner a utilizava, é a intervenção sensível de um professor para ajudar ao progresso de um aluno que está activamente implicado numa tarefa específica, mas que não é capaz de realizar a tarefa só. (Mercer, 1997, pp. 86 e 87).

No fundo, esse treino assistido visa melhorar a compreensão dos alunos em áreas onde a avaliação revelou certas fragilidades, para que no futuro desenvolvam sozinhos actividades delas dependentes. Como tal, há aí uma redução progressiva do auxílio que cada um recebe dos outros, em função dos progressos que vai alcançando. «O ideal é que o estudante vá reduzindo seu nível de dependência da estrutura de apoio à medida que avança na sequência de aprendizagem» (Daniels, 2003, p. 156). Assim, e como o nome desta estrutura sugere, os alunos vão então conquistando a sua autonomia quer pessoal quer moral.

Com efeito, importa ainda notar, que as aprendizagens aí realizadas, não são, de forma alguma, obra do acaso, mas são, isso sim, uma resposta às necessidades reais dos estudantes, que decorrem do seu sistema de autoavaliação cooperada, para dar a todos os alunos a oportunidade de aprenderem tudo aquilo que lhes é imposto pelo currículo nacional. Deste modo, trata-se, portanto, de uma assistência às aprendizagens de cada criança guiada por um plano individual de trabalho (PIT), concebido por cada aluno, em função do que ele considera ser aquilo que mais precisa de aprender. Logo, orientam a sua elaboração todo o conjunto de mapas de registo dos percursos dos alunos (listas de verificação, mapas de registo de utilização de ficheiros, mapas de produção de textos e de leituras...) e ainda as recomendações que os demais lhe fizeram durante a avaliação do seu último PIT.

Porém, este roteiro do percurso a desenvolver por cada um ao longo da semana, projectado segunda-feira de manhã, em Conselho de planeamento semanal, não integra apenas a área de estudo autónomo, mas a totalidade da sua acção, ou seja, a área de trabalho em Projectos, as comunicações à turma, a tarefa de manutenção e organização comunitária que desempenha essa semana, a avaliação de todo esse trabalho e, finalmente, as orientações e recomendações dos colegas e professor(a) que

deverá ter sempre em conta ao planear novo trabalho.

Por último, queremos ainda salientar, que existem dois momentos para avaliação do PIT. O primeiro, tem lugar no balanço que ocorre no final de cada dia, sendo apenas da responsabilidade do seu autor. O segundo, é feito semanalmente, em Conselho de Cooperação Educativa. Aí, cada aluno é então conduzido pelo grupo a reflectir o seu processo de aprendizagem, sublinhando não só os progressos que fez, mas também as dificuldades que enfrentou. Isto para que todos possam ser ajudados pelos demais a ultrapassar essas dificuldades.

Assim sendo, o PIT permite-nos ter, semanalmente, a fotografia de toda a acção desenvolvida por um aluno, mostrando-nos tudo aquilo que fez para aprender. Neste sentido, o conjunto de Planos que ele projectou, dão-nos a história evolutiva da sua aprendizagem.

4.4.5. Conselho de Cooperação Educativa

Trata-se, no essencial, de uma estrutura organizativa da vida escolar dos alunos em toda a sua plenitude. Isto é, o espaço público de encontro semanal do grupo/turma (alunos e professor), para em conjunto gerirem, colegialmente, tudo o que à comunidade respeita, ou seja, as aprendizagens e as relações sociais que decorrem tanto da sua construção colectiva como da vida em comum.

Daqui emergem diversas funções. Por exemplo, de *regulação dos percursos de aprendizagem* dos alunos, centrando-se para o efeito quer na avaliação do PIT e dos Projectos desenvolvidos quer na sua programação. Porém, outra função que sobressai é a *gestão cooperada de conflitos*, feita a partir da leitura e análise crítica das ocorrências negativas registadas no Diário de Turma. Com efeito, a discussão racional desses comportamentos sociais que causaram algum desconforto no interior do grupo e a negociação equitativa que conduz os alunos a uma tomada de decisão que seja do

agrado de todos, culmina pondo em evidência a função *instituinte das regras de vida*, que são resultado dessa intercomunicação que proporciona aos estudantes a compreensão comum das relações entre os membros da comunidade. Isto é, um marco de referência que guia as interacções em devir. Neste caso, destaca-se então a sua função *mediadora*.

Desde logo, o que melhor o caracteriza é a prática compartilhada de comunicação sobre a acção, isto é, de reflexão sobre a vida em comunidade. É por esta razão, um estrutura semiótica de mediação, que regula a intervenção dos estudantes na actividade social. Ou seja, uma construção activa de cidadania, onde os procedimentos metodológicos de aprendizagem da convivência são a análise crítica e reflexiva dos incidentes que, naturalmente, resultam do trabalho e da vida em colectivo. Assim sendo, nesta instância de resolução cooperada dos problemas comunitários, o discurso e o diálogo constituem-se aí como instrumentos privilegiados da formação ética dos alunos, que acontece contextualizadamente, como consequência de todas as sextas-feiras se sentarem em volta da mesa para melhorarem como fratria. Como tal, aquele espaço público é o que dá a dimensão ética e a responsabilidade moral aos alunos, isto é, o que faz do grupo uma comunidade que se vai estruturando eticamente, através da regulação social da convivência diária que, entre eles, se estabelece, «uma formação pela relação» (p. 11), como lhe chamou Fernand Oury (1997).

Em rigor, o mecanismo que produz a transformação dos seus membros é a análise das ocorrências negativas em que os alunos se envolvem ao longo da semana. Ou seja, a clarificação dos comportamentos que eles próprios consideram inadequados, durante a qual os implicados procuram dar uma explicação aos demais acerca do acontecido, isto é, sobre a sua conduta. Ao fazê-lo, têm então a possibilidade de racionalizar as coisas do irracional em que foram actores, como, por exemplo, os empurrões, os pontapés e os murros. Fundamen-



talmente, é esse trabalho de racionalização dos comportamentos que faz com que os alunos se transformem, formando-se uns aos outros. Dito isto, vale a pena salientar, que

A moral,... não é mais do que uma reflexão sobre nós mesmos e sobre os demais desde uma perspectiva particular. Esta perspectiva requer dois movimentos. O primeiro é colocarmo-nos fora de nós mesmos. O segundo, entrar na mente dos demais. Colocando-nos fora de nós mesmos, convertemo-nos em algo assim como espectadores da nossa vida e podemos ser objectivos. O segundo movimento, que nos põe no lugar do outro, permite-nos ver as coisas desde o seu ponto de vista (Alberoni e Veca, 1989, p. 154).

Assim sendo, esse debate, essa interlocução dos valores humanos é o que constrói o significado. Quer isto dizer, que o que corre mal na escola, ou seja, as coisas feias da relação são em Conselho o motor das transformações, aquilo que ajuda a evoluir os alunos, enriquecendo-os. Isto porque, ao debruçarem-se sobre elas em colectivo, essa reflexão cooperada oferece a todos a possibilidade de cada um (re)construir a sua relação com os outros. Isso pressupõe então que os alunos se vão tornando cada vez mais e melhores pessoas, um esforço colectivo que contribui para a construção de um mundo mais justo.

Em outras palavras, aquele espaço público democrático com sentido para todos, proporciona o crescimento humano e o desenvolvimento sociomoral a todos os alunos, através da participação empenhada de cada um na resolução cooperada de conflitos. Além disso, quem participa na resolução de problemas reais desde tenra idade, naturalmente, que se envolve num processo de aprendizagem para a vida adulta (Bronfenbrenner, 1987).

Contudo, para melhor compreender esta perspectiva “intermental” em que se defende que «a moral deve ser pensada colectivamente» (Puig, 1995, p. 11), queremos agora, realçar a importância de discutirem os problemas de modo a acentuar esse carácter colec-

tivo. É evidente, que tal como Puig (1995), também no Movimento têm a convicção de que «os problemas éticos não são nunca unicamente individuais» (p. 9). É por essa razão, que apesar de envolverem, na maior parte das vezes, apenas duas ou três pessoas, os tratam sempre como pertencendo ao colectivo. Significa isto, que a partir do momento em que um aluno regista uma ocorrência no DT, essa perde de imediato o seu carácter individual, passa então para a comunidade, o que faz dela um problema comum. Isso explica a razão porque os alunos cooperam uns com os outros na busca desinteressada de uma solução. Quer dizer, não desencadeiam só a solidariedade, mas fazem dela a «música ambiente» ao processo, que cria condições que facilitam a todos uma tomada de consciência dos efeitos que esses actos reflectidos produzem. Tal compreensão, torna-se no futuro a voz interior de cada aluno que o conduz a evitar repetir situações idênticas. Tal significa, portanto, que a regulação da convivência quando é feita em colectivo todos os alunos beneficiam dela. Quer isto dizer, que «a tomada de consciência espontânea é um modo natural de resolver problemas com o que os educadores não só devemos contar mas potenciar...» (Puig, 1995, p. 21). Porém, ao contrário do que possa parecer ao observador que se encontra do lado exterior ao processo, essa passagem dos problemas de cada um para a comunidade não é uma forma de actuar em sentido inverso à construção pessoal da autonomia dos alunos. Esta adquire-se então, aqui, tal como a definiu Habermas (1997) pela capacidade reflexiva e argumentativa dos alunos nessas discussões racionais a que recorrem sistematicamente, enquanto forma de resolver aqueles conflitos que decorrem do seu quotidiano escolar. Aliás, a sua construção só é possível com os outros. Aparentemente, pode até dar essa falsa ideia de desresponsabilização dos implicados. Todavia, ao assumirem publicamente os actos que violaram a relação interrompida, isso contribui para que os alunos transgressores se tornem então mais responsá-



veis e também mais autónomos. Isto porque, por meio da reflexão cooperada dos actos irracionais que cometeram, não só tiveram a capacidade de se autorregular como de criarem, a partir dessa meta-aprendizagem, «guias-de-acção» (Lyons, 1990) que lhes possibilitam continuar juntos, compartilhando a construção social do conhecimento comunitário, enquanto sistema autorregulado. Nesse processo, segundo Habermas:

A acção comunicativa cumpre três funções: do ponto de vista do entendimento mútuo, serve para transmitir e renovar saberes de carácter cultural; da perspectiva da coordenação da acção, promove a integração social e a manutenção da solidariedade; no que diz respeito à socialização, estimula a formação de identidades pessoais (Silva, 2002, p. 106).

Assim, pondo em comum os problemas vividos por cada aluno em contexto escolar, é possível chegar a uma forma justa e solidária de pensar a convivência entre sujeitos que desejam muito entender-se mutuamente. Em nosso entender, se um aluno regista uma ocorrência no DT para a levar a Conselho, está com isso a pedir aos demais que o ajudem a resolver aquela situação. Como tal, existe logo à partida, por parte do seu autor, um profundo propósito de se querer entender com os outros implicados. No fundo, isso constitui um compromisso que ali estabelece com a comunidade de discutirem o problema em conjunto. Dá, assim, a todos os seus companheiros a possibilidade de integrarem o processo de negociação que visa estabelecer um acordo que lhes permita chegar a um entendimento mútuo. Quer dizer, ao não o restringir apenas aos implicados, alargando-o aos demais como mediadores participantes na busca da maior equidade possível, isso faz com que a solução encontrada seja justa e solidária, enquanto convergência de um esforço fraterno desenvolvido por todos eles, que reúne o consenso daquele colectivo. Isto é, ao ser aceite por todos os membros da comunidade torna-se válida entre eles. Quer dizer, con-

verte-se então num artefacto mediador da acção futura dos alunos. Logo, todos são seus beneficiários, como defende Habermas (2001). No fundo, ela corresponde àquilo que cada estudante quer para si próprio, daí ser um reflexo dos interesses de todos os alunos. Neste sentido, salienta Raws (2001), que as regras estabelecidas para serem boas e justas têm que promover o interesse comum do colectivo a que se destinam. Assim sendo, essa articulação de interesses confere à organização em que co-operam um sentido igualitário e inclusivo. Isto porque, exercem colectivamente o controle, por meio desses instrumentos mediadores que, tal como vimos, resultam de um processo de interpensamento ao nível comunitário, os quais se convertem, no futuro, na consciência do grupo, que guia os seus membros na interacção que desenvolvem. Em rigor, o que explica esse sentido de responsabilidade, é o facto daqueles compromissos serem assumidos publicamente, o que se traduz numa obrigação que a todos compromete e responsabiliza, sendo, portanto, a exigência que amanhã institui o respeito pelo outro, isto é, uma construção guiada das relações. Como é evidente, esta designação tem por base as investigações de Bárbara Rogoff (1998; 1993) e Mercer (1997; 2001).

Adicionalmente, para que possamos dar uma imagem mais nítida deste *forum* de «cooperação no plano do pensamento» (p. 47), como Piaget (1994) chamou à discussão e à reflexão, faremos já de seguida a sua breve descrição.

Pois bem, à semelhança do que acontece em qualquer outra reunião, também esta segue uma ordem de trabalhos, que inclui sempre três pontos fundamentais: leitura e discussão da acta; avaliação dos Planos Individuais de Trabalho e leitura e discussão do Diário de Turma.

É presidida por dois alunos, o Secretário e o Presidente, cargos distribuídos rotativamente em Conselho de Cooperação. Porém, quando se trata de grupos de primeiro ano de escolaridade, essa gestão começa por ser feita pelo(a)

professor(a) com a ajuda de dois alunos, mas só durante o período em que as crianças fazem as aprendizagens necessárias ao desempenho desses papéis. Depois, transfere gradualmente o poder para as mãos dos estudantes.

Neste sentido, cabe ao Presidente orientar os trabalhos de maneira a que decorram de uma forma disciplinada. É ele quem faz a leitura do Diário de Turma e conduz a discussão que vai tendo lugar pelo confronto de pontos de vista diferentes que surgem das várias propostas então apresentadas para a resolução de um conflito, dando e cortando a palavra aos alunos que precisam de explicar as suas opiniões ou quando se repetem durante a negociação que visa encontrar a melhor solução, fazendo daí emergir orientações que sirvam de guia para o trabalho e a convivência futura.

Em todo este processo, o Secretário tem um papel de apoio ao Presidente, ajudando-o sempre que necessário. Como tal, vai então registando as inscrições dos colegas que pedem a palavra e tomando nota de todas as decisões ali tomadas. Caso seja preciso, é ele quem substitui o Presidente.

Quanto ao papel do(a) professor(a) ele é apenas um elemento do grupo, não tendo em relação aos demais qualquer privilégio. Por isso, sempre que quer intervir nas discussões tem que seguir as regras acordadas; pedir a palavra e esperar a sua vez, tendo que respeitar as decisões tomadas. Logo, tal como os restantes fica sujeito à lei do grupo. Não obstante, durante o debate de uma ocorrência procura sempre que possível, só apresentar o seu ponto de vista quando a discussão está a chegar ao fim. Isto, para que o seu poder simbólico não vá influenciar a opinião dos alunos.

Todavia, assume este, discretamente, uma atitude de colaboração e apoio, quer na hora da discussão intervindo em situações que careçam de uma clarificação não conseguida apenas pelas crianças, quer do seu olhar atento nos momentos da tomada de decisões, de modo a assegurar a sua viabilidade, ou seja, que essas não

vão em sentido contrário às então tomadas pela escola e que sejam de possível aplicação.

Resumidamente, podemos dizer que o Conselho atravessa toda a vida do grupo/turma. Isto porque, ele é ponto de partida e de chegada dos percursos de aprendizagem dos alunos e de regulação tanto dessa caminhada em colectivo como das interações que aí se estabelecem. Tal significa, portanto, que neste espaço público democrático não há lugar para representações, aí estão presentes todos os membros da comunidade, para em conjunto avaliar, programar, acompanhar, apoiar e regular o processo de construção social do conhecimento compartilhado e gerir as relações que emergem dessa rede de interajuda à compreensão comum do significado.

Neste sentido, sexta-feira à tarde, logo após o almoço, antes da campanha anunciar o segundo turno da jornada, o Presidente, o Secretário e alguns voluntários transformam a sala de aula num auditório circular, de forma que ofereça a todos a possibilidade de se olharem cara-a-cara.

Com o grupo ali reunido o Presidente declara aberto o Conselho. Procedem de imediato à leitura e discussão da acta elaborada na reunião anterior. Essa para além de fazer a ligação do passado ao presente, permite avaliar o cumprimento das decisões então tomadas. Ou seja, dá oportunidade para relembrar aos alunos de que existem compromissos dos quais ninguém pode prescindir, na medida em que foram acordados e aceites por todos.

Seguidamente, é chegado o momento em que cada aluno torna pública a caminhada sociocultural da semana, mostrando no PIT o que havia projectado, o que fez – ou não – e se for caso disso, o que acrescentou ao programado. Aliás, dá a conhecer tanto obstáculos encontrados como êxitos alcançados. Depois, quem do colectivo o desejar pode intervir, seja para criticar, ou então, dar sugestões, apresentar propostas de trabalho e oferecer-lhe apoio nas actividades que mostrou não ser capaz de realizar sozinho. Tal como se pode concluir, é

uma forma natural e contextualizada de negociar apoios educativos.

Finalmente, o Presidente anuncia a leitura e discussão do Diário de Turma. É um momento crucial da gestão comunitária. Isto porque, os conteúdos daquele registo sistemático da vida do grupo, para além de porem em destaque as realizações mais significativas da semana, oferecem também aos alunos a possibilidade tanto de articular interesses e necessidades sentidas como a construção continuada das relações. É neste sentido, um mediador que alimenta a regulação social do grupo.

Concretamente, referimo-nos a uma grande folha de papel, com dimensões aproximadas a uma folha de cartolina. É um espaço estruturado, dividido em quatro colunas de escrita, que recolhem as vivências mais relevantes da semana (ver Quadro 3). No essencial, alunos e professor(a) registam ali livremente, tudo aquilo que consideram premente levar a Conselho. Assim, duas delas, *Gostamos e Não Gostamos*, recolhem respectivamente, as ocorrências positivas e negativas com maior importância para o grupo. As outras duas, *Queremos e Fizemos*, recebem dos alunos, a primeira, sugestões e propostas de trabalho, a segunda, as realizações que se distinguiram. Daí que sejam informantes significativos como auxiliares à programação e avaliação das actividades de aprendizagem.

Normalmente, o Presidente faz a sua leitura começando então pelo *Gostamos*, passa depois ao *Fizemos*, em seguida lê o *Queremos* e no final o *Não Gostamos*. Com esta sequencialidade pretendem elevar a auto-estima dos estudantes (Jasmin, 1994). Desse modo, as valorizações preparam o grupo para ouvir, uns dos outros, o que não gostaram a seu respeito.

Assim, após ter sido lida uma crítica, o Presidente dá sempre, em primeiro lugar, a palavra ao seu autor, para que possa explicá-la aos demais. Em segundo lugar, é a vez do criticado apresentar ao grupo a sua versão dos factos. Porém, se assume que errou e pede desculpa, se for aceite, fica o assunto resolvido. Caso

contrário, o Secretário aceita as inscrições dos companheiros que pretendem apresentar o seu ponto de vista acerca do problema. Ora, é natural que surjam, entre os alunos, distintas perspectivas para interpretar uma situação, que decorrem de formas diferentes de ver o mundo. No entanto, e como vimos anteriormente, isso é essencial à socialização dos alunos, pois é no confronto de ideias que fazem a aprendizagem da diferença, base que sustenta a construção sociomoral. Além do mais, isso pressupõe uma conciliação de perspectivas, que requer um amplo debate e uma negociação equitativa que conduz os alunos a recuar nas suas propostas para aceitar outras diferentes, ao compreender que são melhores que a sua. Em rigor, é esse jogo de argumentação em Conselho que organiza as crianças por dentro, isto é, que as socializa, ajudando-as a descenderem-se dos seus próprios interesses para aderirem aos interesses da comunidade.

Em suma, nesta estrutura dialógica de cooperação os alunos transformam, continuamente, conflitos do seu quotidiano escolar num dispositivo de autorregulação da convivência, em permanente (re)construção. Mas isto só acontece, porque neste espaço democrático existe um clima de livre expressão dos alunos, que lhes garante uma participação activa. Daí que possam expor as suas ideias sem que isso dê lugar a julgamentos ou qualquer tipo de penalização.

Por último, queremos ainda salientar, que o Conselho se prolonga por quase toda a manhã de segunda-feira para planeamento em colectivo, do trabalho a desenvolver ao longo da semana.

Conclui-se, assim, que a construção compartilhada dos saberes dos alunos e a aprendizagem da profissão se faz da mesma forma. Há, aqui, uma analogia estrutural. Quer dizer, em ambos os modelos actua a estrutura cooperativa da aprendizagem. Provavelmente, a dimensão isomórfica do trabalho, quer ao ní-

Quadro 3 – Diário de Turma

Diário de Turma nº 21			Semana de: _/_/_/
			a: _/_/_/
Gostamos	Não Gostamos	Queremos	Fizemos

vel da educação cooperada, quer ao nível da autoformação cooperada, ao reforçarem-se mutuamente promoverão melhor desenvolvimento quer na educação quer na formação. Esperemos que essa dimensão isomórfica venha, muito em breve, a ser estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, J.C. (1998). Efeméride: Freinet e Vygotski: Entrevista com Sérgio Niza. *Noesis*, 41, 70-73.
- Abrantes, J.C. (2002). À Conversa com... Sérgio Niza. *Noesis*, 61, 9-16.
- Alberoni, F. & Veca (1989). *Altruismo y moral*. Barcelona: Ediciones B.
- Almeida, R.G. (1992). Intervenção evocativa dos 25 anos do MEM. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 27-29). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Bolíver, A. (1999). *La Evaluación de Valores y Actitudes*. Madrid: Alauda Anaya.
- Borges, M.A. (1961). Uma Escola do Trabalho ao Nível dos Primeiros Graus de Ensino. Texto não publicado.
- Branco, M.E. (2002). João dos Santos, a Criança e a Escola. *Escola Moderna*, 16 (5), 5-15.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bruner, J. (1996) *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Clanché, P.(1977). *O Texto Livre*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Colombier, C., Mangel, G. & Perdriaut, M. (1989). *A Violência na Escola*. São Paulo: Summes editorial.
- Daniels, H. (2003). *Vygotsky y la pedagogia*. Barcelona: Paidós.
- Davydov, V.(1995). The influence of Vygotsky on education theory, research and practice. *Educational Researcher*, 24, 12-21.
- Delval, J. (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Estrela, A. (1992). O Movimento da Escola Moderna e a Formação de Professores. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 19-23). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Fernandes, R. (1998). Movimentos de Inova-

- ção Pedagógica no Portugal Contemporâneo – Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século. *Escola Moderna*, 3 (5), 23-41.
- Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O.F. (2001). *Educação Narrativa de Professores*. Coimbra: Quarteto.
- Ferriere, A. (1921). *L'Autonomie des Ecoliers: L'Art de Former des Citoyens pour la Nation et pour l'Humanité*. Neuchatel: Editions Delachaux & Niestlé S.A.
- Formosinho, J. (1998). MEM – Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática. *Escola Moderna*, 3 (5), 19-22.
- Freinet, C. (1979). *La Educación Moral y Cívica*. Barcelona: Editorial Laia.
- González, 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.
- Habermas, J. (1997). *Droit et Démocratie: Entre faits et normes*. Paris: Éditions Gallimard.
- Habermas, J. (2001a). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.
- Habermas, J. (2001b). *Teoría de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- Hayman, J.L. (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Henrique, M. (1992). Cronología Histórica do Movimento da Escola Moderna. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 11-18). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Jasmin, D. (1994). *Le Conseil de Coopération: Un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Paris: Editions de la Chenelière.
- Jonson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en la aula*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- Lave, J. & Wenger (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. (1997). *Aprender a hablar ciencia: Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Ludojoski, R.L. (1967). *El Autogobierno en la Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- Lyons, D. (1990). *As Regras Morais e a Ética*. Campinas SP: Papirus.
- Marcelino, F. (2002). Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada: Para uma pedagogia da Cooperação Educativa. *Escola Moderna*, 16 (5), 49-59.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- Movimento da Escola Moderna (1994). Estatutos e Regulamento Interno. Lisboa: Movimento da Escola Moderna [documento de circulação interna entre os associados].
- Niza, S. (1991). O Diário de Turma e o Conselho. *Escola Moderna*, 1 (3), 27-30.
- Niza, S. (1992a). Pilares de uma Prática Educativa. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 7-9). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1992b). Lembrar 25 Anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 31-37). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1992c). Em Comum Assumimos uma Educação Democrática. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 39-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Niza, S. (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.
- Niza, S. (1998a). O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J.O. Formosinho et al. (org.), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp. 137-156). Porto: Porto Editora.
- Niza, S. (1998b). A Organização Social do Tra-

- balho de Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 1 (vol. 11) 77-97.
- Niza, S. (1999). Editorial. *Escola Moderna*, 5 (5), 3.
- Nóvoa, A. (1992). Comunicação do Representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna* (pp. 25 e 26). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.
- Nóvoa, A. (1998). Nos 30 Anos do Movimento da Escola Moderna. *Escola Moderna*, 3 (5), 13-18.
- Nóvoa, A. & Vilhena, G. (1996). Sérgio Niza: Un pédagogue et sa génération. In J. Hous-saye (org.), *Pédagogues Contemporains* (pp. 197-227). Paris: Armand Colin.
- Oliveira-Formosinho, J. (2003). O Modelo Curricular do MEM – Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada. *Escola Moderna*, 18 (5), 5-9.
- Pessoa, A.M.P. (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa 1966-1996*, Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa (policopiado).
- Puig, J.M. (1995). *Aprender a dialogar: Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Rawls, J. (2001). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editora Presença.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (1998). Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendido. In J.V. Wertsch, Pablo del Rio & Alvarez (orgs.), *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: Artmed.
- Sérgio, A. (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Serralha, F. (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização*. Dissertação de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa: Instituto de Educação.
- Serralha, F; Pinto, M.A.S.; Pereira, M.G.; Felício, M.H. & Niza, S. (1992). *Formação Pessoal e Social – O Diário de Turma e o Conselho*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus (policopiado).
- Silva, F.C. (2002). *Espaço Público em Habermas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade (ISCTE).
- Trap & Calligomore (1988). *Rosusing minds to life: teaching, learning and schooling in social context*. Cambridge: University Press.
- Trindade, R.E. (2003). *Escola e Influência Educativa: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1.º CEB em Portugal*. Tese de Doutoramento. Universidade do Porto: à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto (policopiado).
- Vasquez, A. & Oury, F. (1997). *Da Classe Cooperativa à Pedagogia Institucional*. (5 vols.). Lisboa: Estampa.
- Vygotsky, L.S. (1996). *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1998). *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Watkins, C. & Mortimore, P. (1999). Pedagogi: wat do we know? In P. Mortimore (comp.) in *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning* (pp. 1-19). Londres: Paul Chapman.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.

Escola Moderna – um produto cultural na construção de uma Cultura Pedagógica Democrática

Francisco Marcelino*

Introdução

Neste caldo de vitórias e derrotas da mundialização liberal, a construção da democracia é uma tarefa cada vez mais complexa e difícil, mas é ainda uma utopia realizável. É preciso que as pessoas continuem a acreditar nesse sonho com consciência das dificuldades, com a convicção da sua imprescindibilidade e na certeza de uma exequibilidade sustentada através da realização de um trabalho permanentemente transformador e sempre crítico.

O Movimento da Escola Moderna (MEM) sendo

(...) uma associação de profissionais de Educação que se assume como um movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada para valores democráticos de participação directa, através de estruturas de cooperação educativa. (Niza & Formosinho, 2009, p. 348)

conta com associados que sempre acreditaram nessa utopia e por ela se têm batido incessantemente através da co-construção de um modelo de autoformação cooperada homólogo a um complexo de práticas educativas permanentemente reflectidas que constituem o seu Modelo Pedagógico.

Partindo da análise e reflexão das práticas e textos significativos e da produção de instrumentos e materiais, ainda muito influenciado pelas «Técnicas Freinet», este grupo de professores foi integrando contributos diversos e reorientando, dialéctica e interactivamente, o seu trabalho de diferenciação, numa perspectiva sociocentrada na ambição de construir um modelo Sociocultural.

As marcas dessa co-construção são diversas e poderão encontrar-se nos vários documentos criados e discutidos nos Encontros Nacionais do MEM, nos inúmeros escritos e relatos apresentados em Congresso (resumos de comunicações, textos para a imprensa, entrevistas à Comunicação Social...), nas actas das reuniões mensais de coordenação nacional – os Conselhos de Coordenação Pedagógica, ou nos escritos da revista *Escola Moderna*.

Nesta publicação, são múltiplos os escritos que nos mostram como foi laboriosa esta construção e que por aí passou muito da história do MEM. Foi com essa convicção que me propus fazer um esforço de pesquisa para encontrar alguns marcos da evolução da própria revista e para recolher elementos que permitissem mostrar que *Escola Moderna* também é um bom suporte deste ideário em permanente construção – o Modelo Pedagógico do MEM

* 1.º Ciclo do Ensino Básico.