

UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

A Socialização Democrática na Escola:
o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB

Filomena de Lurdes Tomé do Rosário Pereira Serralha

Orientadoras:

Professora Doutora Isabel Menezes

Professora Doutora Isabel Lopes da Silva

Novembro 2007

A Socialização Democrática na Escola:
o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB

A Socialização Democrática na Escola:
o desenvolvimento sociomoral de alunos do 1º CEB

Orientadoras:

Professora Doutora Isabel Menezes

Professora Doutora Isabel Lopes da Silva

Lista de Siglas Utilizadas

CCP – Conselho de Coordenação Pedagógica

CEB – Ciclo de Educação Básica

DT – Diário de Turma

ENI – Estratégias de Negociação Interpessoal

FIMEM – Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna

MEM – Movimento da Escola Moderna

PIT – Plano Individual de Trabalho

TEA – Tempo de Estudo Autónomo

TPS – Tomada de Perspectiva Social

ZDI – Zona de Desenvolvimento Intermental

zdp – Zona de Desenvolvimento Próximo

Resumo

O marco teórico que guiou esta investigação dá destaque ao conhecimento actual mais relevante em três áreas do saber então complementares neste processo científico. Referimo-nos, em primeiro lugar, a autores de referência no campo do desenvolvimento sociomoral. Neste caso, seguimos, sobretudo, a Piaget, Kohlberg, Gilligan e Selman. E, em segundo lugar, privilegiaram-se aqui as teorias sócio-cultural e histórico-cultural da aprendizagem, pelo que recorreremos, pelo menos em parte, a Vygotsky, Bruner, Mercer, Rogoff, Daniels, Wells. Por último, e, em terceiro lugar, centramo-nos num modelo social há quarenta anos disponível em Portugal, isto é, no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, uma vez que assenta, essencialmente, nessas perspectivas e, acima de tudo, porque serviu de contexto ao presente estudo.

Pretendia-se, com este, saber se as práticas pedagógicas que integram esse modelo, sobretudo, o Conselho de Cooperação Educativa, eram potenciadores do desenvolvimento sociomoral. Para isso, acompanhou-se um grupo/turma no ano de entrada e no de saída no primeiro ciclo da escolaridade básica. No essencial, recorreu-se, aqui, à totalidade dos Diários de Turma produzidos pelos alunos nesse período de tempo e, ainda, à observação e registo áudio dos respectivos Conselhos bem como às actas lavradas em cada uma dessas reuniões. Efectuada a análise de conteúdo às ocorrências registadas nos Diários de Turma e, a partir daquela com que se gastava mais tempo em cada Conselho, analisou-se o raciocínio dos sujeitos sobre as estratégias de negociação que os conduziu à resolução dessas situações concretas.

Assim, conclui-se que, o Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa, parecem revelar-se meios eficazes na promoção do desenvolvimento. Na medida em que aquele instrumento de mediação comunitária oferece aos seus membros a possibilidade de (re)pensar e (re)construir conjuntamente as relações que, no quotidiano, emergem da vida e do trabalho em comum. E, como consequência da participação de todos na procura de uma solução para os problemas do grupo, verificam-se avanços significativos na forma de pensar dos alunos, por meio da ajuda que uns recebem dos outros durante essas discussões cooperadas.

Abstract

The theoretical perspective that guided this research assumes three interrelated knowledge domains. The first is socio-moral development with reference to authors such as Piaget, Kohlberg, Gilligan and Selman. The second is the socio-cultural and historical-cultural theories of learning, based on Vygotsky, Bruner, Mercer, Rogoff, Daniels, and Wells. Thirdly, and finally, we focused on a socio-pedagogical movement that exists in Portugal for forty years, the Movimento da Escola Moderna (MEM), that is based on the former conceptual perspectives and that served as a context for our empirical work.

Our goal was to understand if the pedagogical practices that characterized the MEM, particularly its council of educational cooperation, promoted children's socio-moral development; in order to do this, we followed a group of children during the first and the fourth grade of primary school. Essentially, we analyzed the collection of class diaries produced by the pupils as well as the observation and the audio records of the councils and their summaries. The content analysis of these materials enabled us to identify the issues that prevailed in the children's discussions during the councils and to analyze the pupils reasoning to solve these episodes using Selman's model of interpersonal negotiation strategies.

Both the class diary and the council of educational cooperation seem to be effective means to promote children's reasoning over interpersonal conflicts. The council, as an instrument of community mediation, offers its members the possibility to re-think and collectively re-construct daily relationships emerging from common life and work. And, as a consequence of the joint search for solutions to group problems, there are significant evolutions in children's reasoning through the mutual help during these cooperative discussions.

Agradecimentos

O trabalho que agora apresentamos foi possível graças à solidariedade e interajuda de muitas pessoas.

Por isso mesmo, quero expressar aqui a minha profunda gratidão às Professoras Doutoradas Isabel Menezes e Isabel Lopes da Silva, pelo rigor intelectual com que guiaram este processo científico e pelo apoio caloroso que sempre me deram ao longo do percurso. Manifestar, ainda, o meu agradecimento, em especial, ao Professor Doutor Joaquim Luís Coimbra, especialista que generosamente preparou os juízes para a análise dos debates. Agradeço, profundamente, à Dr^a Inácia Santana que tornou possível esta investigação. Quero fazer aqui um agradecimento especial ao Dr. Sérgio Niza, pelas sugestões que me deu. Manifestar-lhe, ainda, o meu reconhecimento bem como à Professora Doutora Júlia Formosinho por terem colocado à minha disposição as suas bibliotecas particulares. A todos aqueles que fazem parte do colectivo de profissionais em “Movimento”, agradeço-lhes o que aprendi com eles na construção conjunta da profissão, saberes compartilhados que foram essenciais no presente estudo. À Anabela Roque, amiga de longa data, agradeço a solidariedade e paciência que teve no processamento do texto.

Por fim, não sei se hei-de agradecer ou pedir desculpa ao João Carlos, pelo tempo que não estive mais perto dele, a quem dedico este trabalho.

Índice

<i>Introdução</i>	1
<i>Parte I – Marco Teórico</i>	4
<i>Capítulo I – Desenvolvimento Sociomoral</i>	5
1. - Como Explicar o Desenvolvimento Moral	9
2. – Desenvolvimento Sociomoral	13
2.1. – Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget	13
2.1.1. – Desenvolvimento das estruturas cognitivas	14
2.1.2. – O juízo moral da criança	16
2.1.2.1. – Relações sociais	17
2.1.2.2. – Transgressão moral e sentido de justiça	21
2.1.3. – Relação entre desenvolvimento intelectual e sociomoral	26
2.2. – Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg	30
2.2.1. – Níveis e estádios de raciocínio moral	33
2.2.2. – Níveis de desenvolvimento moral	34
2.2.3. – Orientações morais para a definição da moralidade	37
2.2.4. – Metodologia utilizada para definir os estádios de raciocínio moral	38
2.2.5. – Estádios de raciocínio moral.....	40
2.2.5.1. – Estádio 1: <i>moralidade do castigo e da obediência</i>	41
2.2.5.2. – Estádio 2: <i>moralidade do interesse individual</i>	41
2.2.5.3. – Estádio 3: <i>moralidade relacional</i>	42
2.2.5.4. – Estádio 4: <i>moralidade social</i>	43
2.2.5.5. – Estádio 5: <i>moralidade do controlo social</i>	43
2.2.6. – Relação entre teoria e prática do desenvolvimento moral	45
2.2.7. – A comunidade justa de Kohlberg	51
2.2.7.1. - Características	51
2.2.7.2. – Assembleia comunitária	56

2.3. – A Teoria de Kohlberg vista pelos Críticos	59
2.3.1. – Gilligan: <i>ética do cuidado ou da responsabilidade</i>	61
2.4. – Estruturas da Compreensão e da Acção Interpessoal	63
2.4.1. – Tomada de perspectiva social (TPS)	64
2.4.2. – Estratégias de negociação interpessoal (ENI)	70
Capítulo II – Construção Social das Aprendizagens e do Desenvolvimento Moral	77
1. – Perspectiva Socioconstrutivista	78
2. – Comunidades de Aprendizagem	83
2.1. – Estruturas de Organização Social das Aprendizagens	90
Capítulo III – Caracterização do Movimento da Escola Moderna	106
1. – Construção Social da Profissão	107
1.1. – Os Sábados Pedagógicos	112
1.2. – Os Grupos Cooperativos	114
1.3. – O Encontro Nacional da Páscoa	116
1.4. – Os Encontros Nacionais de Especialidade	117
1.5. – O Congresso Nacional	118
1.6. – Os Cursos de Iniciação ao Modelo	119
1.7. – As Tardes de Conselho de Coordenação Pedagógica	120
2. – Raízes Históricas e fundação do Movimento da Escola Moderna em Portugal	126
3. – Organização da Vida Associativa do MEM	136
4. – Dimensão Formativa do Modelo Curricular do MEM	138
4.1. – Cooperação e Comunicação – as bases que sustentam o Modelo	138
4.2. – Participação Democrática Directa	145
4.3. – Organização e Gestão Cooperada do Espaço e dos Materiais	149
4.4. – Construindo as Aprendizagens: Trabalho Semanal	159
4.4.1. – Ler, contar e mostrar	164
4.4.2. – Trabalho em projectos	166
4.4.3. – Comunicações	172
4.4.4. – Trabalho de Estudo Autónomo na sala de aula	174
4.4.5. – Conselho de Cooperação Educativa	179

<i>Parte II – Estudo Empírico</i>	189
<i>Capítulo IV – Metodologia</i>	190
1. – Procedimentos Metodológicos	191
2. – Dados Contextuais	192
2.1. – Caracterização da Escola	192
2.2. – Caracterização do Grupo/Turma	194
3. – Recolha de Dados	195
3.1. – Transcrições dos Debates em Conselho	196
4. – Análise de Dados	199
4.1. – Análise dos Diários de Turma	199
4.2. – Análise dos Debates	209
<i>Capítulo V – Apresentação e Discussão dos Resultados</i>	212
1. – Tomadas de Posição nos Diários de Turma	214
1.1. – Análise das Ocorrências Negativas	214
1.2. – Análise das Ocorrências Positivas	224
1.3. – Tipo de Críticas mais Observadas	233
2. – Tomadas de Decisão em Conselho	248
<i>Conclusão</i>	279
<i>Bibliografia</i>	286

Índice de Quadros

Quadro 1 – Estruturas sócio-cognitivas	64
Quadro 2 – Agenda de Trabalho Semanal	164
Quadro 3 – Ficha de Projecto	170
Quadro 4 – Planificação e Avaliação do Trabalho em Projectos	171
Quadro 5 – Plano Individual de Trabalho	178
Quadro 6 – Diário de Turma	187
Quadro 7 – Blocos de Informação e Categorias (1º ano)	201
Quadro 8 – Blocos de Informação e Categorias (4º ano)	202
Quadro 9 – Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no 1º ano ..	211
Quadro 10 – Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no 4º ano ..	211
Quadro 11 – Registo de Ocorrências Negativas no 1º ano	214
Quadro 12 – Registo de Ocorrências Negativas no 4º ano	215
Quadro 13 – Percentagens de Ocorrências Negativas registadas no 1º ano	216
Quadro 14 – Percentagens de Ocorrências Negativas registadas no 4º ano	216
Quadro 15 – Evolução no tempo do registo de Ocorrências Negativas do primeiro para o segundo período	217
Quadro 16 – Evolução no tempo do registo de Ocorrências Negativas do segundo para o terceiro período	217
Quadro 17 – Evolução no tempo do registo de Ocorrências Negativas do primeiro para o terceiro período	217
Quadro 18 – Alunos mais criticados no 1º ano	219
Quadro 19 – Alunos mais criticados no 4º ano	220
Quadro 20 – Percentagem de alunos mais criticados no 1º ano	221
Quadro 21 – Percentagem de alunos mais criticados no 4º ano	221
Quadro 22 – Evolução no tempo dos alunos mais criticados do primeiro para o segundo período	222
Quadro 23 – Evolução no tempo dos alunos mais criticados do segundo para o terceiro período	222
Quadro 24 – Evolução no tempo dos alunos mais criticados do primeiro para o terceiro período	222

Quadro 25 – Registo de Ocorrências Positivas no 1º ano	225
Quadro 26 – Registo de Ocorrências Positivas no 4º ano	225
Quadro 27 – Percentagem de Ocorrências Positivas registadas no 1º ano	227
Quadro 28 – Percentagem de Ocorrências Positivas registadas no 4º ano	228
Quadro 29 – Evolução no tempo do registo de Ocorrências Positivas do primeiro para o segundo período	229
Quadro 30 – Evolução no tempo do registo de Ocorrências Positivas do segundo para o terceiro período	229
Quadro 31 – Evolução no tempo do registo de Ocorrências Positivas do primeiro para o terceiro período	229
Quadro 32 – Alunos sobre quem incidem as Ocorrências Positivas no 1º ano	230
Quadro 33 – Alunos sobre quem incidem as Ocorrências Positivas no 4º ano	230
Quadro 34 – Evolução no tempo do tipo de Críticas mais Observadas	233
Quadro 35 – Níveis por Conselho no 1º ano	249
Quadro 36 – Variação das frequências dos Níveis por períodos no 1º ano	253
Quadro 37 – Frequência dos Níveis no 1º ano	254
Quadro 38 – Níveis por Conselho no 4º ano	255
Quadro 39 – Variação das frequências dos Níveis por períodos no 4º ano	263
Quadro 40 – Categorização dos Conselhos e respectivas frequências de Níveis– 1º ano	267
Quadro 41 – Categorização dos Conselhos e respectivas frequências de Níveis– 4º ano	269

Índice de Gráficos

Gráfico 1 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano das Ocorrências Negativas	215
Gráfico 2 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano das Ocorrências Positivas	225
Gráfico 3 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano da Transgressão de Regras Sociais	234
Gráfico 4 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano da Agressão Física	236
Gráfico 5 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano do desejo de mudança de lugar.....	237
Gráfico 6 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano da Transgressão de Regras Instituídas	238
Gráfico 7 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano das Actividades privilegiadas pelos Alunos	246
Gráfico 8 –	Evolução do 1º ano para o 4º ano das Ocorrências distinguidas pelos Alunos associadas a vivências do Grupo	247
Gráfico 9 –	Frequências dos Níveis – 1º Período – 1º ano	250
Gráfico 10 –	Frequências dos Níveis – 2º Período – 1º ano	251
Gráfico 11 –	Frequências dos Níveis – 3º Período – 1º ano	252
Gráfico 12 –	Número de vezes que cada Nível foi usado	254
Gráfico 13 –	Variação dos Níveis por Conselho – 1º Período – 4º ano	257
Gráfico 14 –	Variação dos Níveis por Conselho – 2º Período – 4º ano	258
Gráfico 15 –	Variação dos Níveis por Conselho – 3º Período – 4º ano	259
Gráfico 16 –	Variação dos Níveis ao longo do Ano	264
Gráfico 17 –	Total de frequências de cada Nível no 4º ano	265
Gráfico 18 –	Variação dos Níveis – 1º e 4º anos	265

Introdução

Neste trabalho decidimos estudar o desenvolvimento sociomoral dos alunos de um grupo/turma, durante o primeiro ciclo da escolaridade básica. Antes de mais, por ser um problema antigo e complexo, que tem vindo a preocupar não só os investigadores educacionais como toda a comunidade educativa e, até mesmo, a sociedade em geral. E, acima de tudo, porque nos pareceu da maior importância em termos de investigação, visto tratar-se de uma questão central nos debates sobre educação.

Aliás, várias têm sido as formas de operacionalização então adoptadas, como, por exemplo, a discussão de dilemas morais hipotéticos; um currículo de desenvolvimento moral; a discussão de problemas morais reais; a Comunidade Justa de Kohlberg; a vida da classe como conteúdo para o desenvolvimento moral (Hersh, Reimer & Paolitto, 1998). No entanto, o que nós tentámos fazer, aqui, foi analisar os processos pedagógicos a partir de um modelo social, ou seja, do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Situámo-nos, então, numa das suas cinco estruturas de desenvolvimento curricular ou, melhor, no Conselho de Cooperação Educativa, por ser um espaço público de mediação cooperada de toda a actividade comunitária.

Mas o que despertou em nós o interesse pelo desenvolvimento sociomoral, foi um ideal ético de uma escola de êxito para todos, que dá sentido ao trabalho pedagógico dos professores do Movimento.

Assim pois, é importante salientar que apesar de fazermos parte desse colectivo de profissionais, houve, da nossa parte, um esforço constante para manter um certo distanciamento. Obviamente, que isso nos fez sentir, por vezes, algumas dificuldades. No entanto, parece-nos que só uma pessoa de dentro da instituição poderia fazer uma descrição pormenorizada dos processos. Provavelmente, aqui as vantagens ultrapassam, de certo modo, as desvantagens. Isto porque, os conhecimentos então resultantes da “práxis” nos

permitiram desenvolver um trabalho mais rigoroso e mais aprofundado. No essencial, procurámos minimizar eventuais problemas decorrentes da nossa implicação relativos à validade e fiabilidade do estudo, recorrendo, para isso, a um juiz independente que integrou o processo de análise então efectuada aos debates realizados semanalmente em Conselho de Cooperação Educativa, por serem estes o cerne da investigação.

O trabalho que agora apresentamos está dividido em duas partes. Na primeira procede-se à elaboração do marco teórico que serviu de referência a este processo científico. Na segunda dá-se conta da investigação que o tornou possível. Em termos gerais, uma ocupa os três primeiros capítulos e, a outra, os dois últimos.

O Capítulo I centra-se no desenvolvimento sociomoral, dando-se aí destaque à investigação mais importante que tem vindo a surgir nesta área. Assim sendo, o ponto de partida é a teoria do desenvolvimento moral de Piaget, seguida da perspectiva moral de Kohlberg. Aborda-se, depois, a ética do cuidado ou da responsabilidade de Gilligan. E, por fim, são ainda apresentadas as estruturas da compreensão e da acção interpessoal de Selman, ou seja, a tomada de perspectiva social (TPS) e as estratégias de negociação interpessoal (ENI).

No Capítulo II introduz-se a construção compartilhada das aprendizagens e, ao mesmo tempo, defende-se que a natureza activa e dialógica desses processos de construção conjunta são promotores do desenvolvimento sociomoral. Prossegue-se com a noção de comunidades de aprendentes e, como tal, faz-se uma abordagem às estruturas de organização social das aprendizagens.

No capítulo III caracteriza-se uma comunidade de professores - o Movimento da Escola Moderna - na qual se dá destaque à construção social da profissão e ao modelo pedagógico que vai emergindo da constante aferição compartilhada das práticas dos professores que o utilizam nas suas salas de aula. Na apresentação desse modelo curricular, que serviu de contexto ao presente estudo, coloca-se então a ênfase na sua dimensão formativa.

No capítulo IV descreve-se a metodologia que tornou possível esta investigação. Isto é, apresentam-se os dados contextuais e os procedimentos metodológicos tanto de recolha como de análise de dados.

E, por último, no Capítulo V faz-se a apresentação e discussão dos resultados. Em primeiro lugar, às tomadas de posição nos Diários de Turma, e, em segundo, às tomadas de decisão em Conselho. Este termina dando a conhecer as conclusões a que se chegou.

Parte I
Marco Teórico

Capítulo I
Desenvolvimento Sociomoral

Na sociedade actual, em que os meios de comunicação social nos dão todos os dias imagens da guerra, do terrorismo, do crime, do roubo, da droga, impõe-se à escola uma necessidade crescente de revitalizar a educação moral e ética. Neste sentido, parece-nos que é urgente voltarmos aos tempos da Grécia Antiga e também à primeira metade do século XX. Isto é, a Platão, Aristóteles, Dewey, Freinet e, no nosso país, a António Sérgio, por terem sido exemplos admiráveis como construtores de uma vivência moral nascida da teia de relações que emergem da vida e do trabalho em comum.

Precisamos de uma Escola atravessada pelo mundo da cultura quotidiana, e que se confronte com o hábito de resolver problemas autênticos da vida. Uma Escola que acolha a riqueza do diverso (e do complexo) e que aprenda a construir-se nesse desafio.

Precisamos de uma Escola que pense com maleabilidade e inteligência a sua organização, para um trabalho intelectual dinâmico e desafiador daquilo que cada um traz consigo. Que possa intervir social e culturalmente como “*habitus*” da construção educativa. Que a instituição da cidadania e da educação se faça com cada aluno a produzir e partilhar saberes, para enriquecimento pessoal e das comunidades que a escola serve...

Precisamos de uma Escola, enfim, que construa o viver democrático através do treino constante das estratégias e dos instrumentos da democracia em exercício directo: o *diálogo* constante, a participação no *planeamento* e na *avaliação*, a negociação sistemática das *decisões* até à construção de consensos... (Niza, 1992, p.42 e 43).

Certamente que uma Escola assim organizada, sob a forma de comunidade cooperada de aprendizagem, para construir e completar saberes já adquiridos na família, no bairro, no grupo de amigos, proporciona aos seus membros situações autênticas e verdadeiras, onde a participação activa na construção e partilha dos saberes lhes confere compreensão, tendo por isso, as aprendizagens, significado para as crianças, revendo-se, cada uma, nos produtos daí resultantes. Neste sentido, afirma Dewey (1959)

Aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objectivo e implicando a cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não,

conscientemente como tal. Pois ele cria um interesse social e confere a compreensão necessária para tornar esse interesse eficaz na vida prática (p.392).

Desta forma, a Escola adquire um sentido utilitário para as crianças e o trabalho torna-se naturalmente necessário e integrador da vida escolar e da vida em sociedade, ao articular escola e vida. Mas

Como a educação não é um meio para se viver, e sim se identifica com o acto de se viver uma vida fecunda e inerentemente significativa, o único valor que em última análise se possa estabelecer como tal é precisamente o próprio processo de viver (Dewey, 1959, p. 263).

É a participação activa das crianças e dos jovens, na construção das aprendizagens e em tudo o que estas envolve: planeamento, avaliação, manutenção e gestão do espaço e dos materiais que sustentam a organização, que lhes vai permitir fazer a aquisição das competências sociais, desenvolver a autonomia e a responsabilidade, concedendo-lhe também a oportunidade de exercício efectivo do poder. Assim, todo o acto educativo se desenvolve e vai crescendo pela cooperação. Salieta Ludjowski (1967) que só esta pode tornar o “sistema” educativo e sem a qual não poderíamos falar de educação.

Cooperar livremente significa, então, comprometer-se seriamente na observância da ordem. Vemos, pois, como esta vontade de cooperar voluntária e livremente na organização disciplinada da escola, se converte assim na alma de todo o sistema educativo, escondendo-se por trás disso todo o mistério do êxito ou do fracasso (p.140).

Esta possibilidade que é dada às crianças de poderem participar na organização, através do desempenho de tarefas, ajuda-as a tomar consciência da sua pertença ao grupo e a sentirem-se úteis perante este, pois do bom desempenho da tarefa de cada um dos elementos irá depender o bom funcionamento do grupo. Desta forma, a organização exerce uma enorme força ao nível da responsabilidade, na medida em que implica os alunos no respeito pela ordem no grupo. A disciplina nasce então de uma necessidade colectiva e

conseguida pelo esforço que cada criança faz, para que eles todos possam existir como grupo, transformando-se assim, a organização, num dispositivo de integração. E como diz Ludojoski (1967) “verdadeiramente responsável é somente aquele que segue a sua própria vontade e a dos outros” (p. 153).

Esta participação activa do grupo no desenvolvimento de um projecto comum (aprendizagem) vai dando origem, inevitavelmente, a interacções sistemáticas, que proporcionam vivências que desencadeiam ocorrências positivas e negativas. Todos os que trabalham na educação sabem que ocorrem no dia a dia de uma escola muitos incidentes críticos. Estes constituem a matéria prima por excelência para fazer progredir as crianças a nível sociomoral. O processo de regulação desses incidentes não deverá resumir-se a um simples acto de resolver problemas de convivência ali ao lado. Poderá ir muito mais longe, se tiver lugar no interior do grupo, tornando-se então em motor de desenvolvimento, pelo confronto de pontos de vista diferentes que surgem no diálogo que conduz a negociação até encontrar um consenso que lhes permita uma tomada de decisão colegial. Neste sentido, afirmava Dewey (1959) “Moral é toda a educação que desenvolve a capacidade de participar eficazmente da vida social” (p. 396).

Graças à investigação sobre desenvolvimento humano que tem vindo a ser prosseguida, principalmente por Bronfenbrenner (1987) sabemos hoje que o

Desenvolvimento humano é produto da interacção do organismo humano em desenvolvimento com o seu ambiente... não se produz nunca no vazio, sempre está incluído e expressa-se através da conduta num determinado contexto ambiental (pp. 35 e 36).

Campos (1991) e Menezes (1993) defendem também uma posição de intervenção “essencialmente, ao nível do clima e da organização da escola como contexto primordial de desenvolvimento dos alunos” (Menezes, p. 325).

A afirmação da saliência formativa do próprio contexto e organização escolar assenta no pressuposto de que “[a] moral é como a gramática. Podemos

conhecer perfeitamente as regras mas sermos incapazes de as aplicar na vida diária”. (Freinet, 1960/1979, p. 15).

1. - Como Explicar o Desenvolvimento Moral

Embora sofrendo algumas transformações, é na primeira metade do século XX que surgem as principais teorias (socialização de Durkheim, psicanálise de Freud, teoria da aprendizagem social de Bandura e Walters e desenvolvimento cognitivo de Piaget), que têm servido de apoio até hoje, tanto para promover o desenvolvimento sociomoral das crianças e dos jovens como para conduzir e guiar investigadores nos estudos que têm desenvolvido. Assim sendo, o desenvolvimento moral pode ser explicado de diversas maneiras, dependendo do marco teórico adoptado.

Entre nós, Orlando Lourenço (1992) destaca três perspectivas de abordagem: a perspectiva psicanalítica, a teoria da aprendizagem social e a abordagem estrutural – construtivista. Na medida em que estas perspectivas privilegiam dimensões diferentes da moralidade - “emocionais, comportamentais e cognitivos” (p. 27) - as explicações acerca do desenvolvimento moral resultam, inevitavelmente, diferentes em cada uma delas. A este propósito, salienta o autor:

O desenvolvimento moral ora é considerado como a maior ou menor *identificação* da criança e do jovem com os valores e padrões morais da sociedade, em geral, e dos pais, em particular (perspectiva psicanalítica), ora considerado como a maior ou menor *interiorização* de regras e normas morais aprovadas socialmente (perspectiva da aprendizagem social), ora considerado como a *construção* de princípios morais e de justiça que estão muito além das normas morais e sociais vigentes (perspectiva estrutural – construtivista) (p. 29).

Porém, há autores que consideram apenas duas abordagens, como é o caso de Concepcion Medrano, no prólogo à edição castelhana de uma obra de Kohlberg (1992). Às concepções normativas, para quem a moralidade consiste,

fundamentalmente, numa preservação das normas e valores existentes numa determinada sociedade, obrigando os membros mais novos a interiorizá-los, contrapõe as correntes cognitivas, que entendem a moralidade como uma construção autónoma de princípios morais.

Do mesmo modo, Bolívar (2000) contrapõe “socialização heterónoma a desenvolvimento construtivo autónomo” (p.48). Neste sentido, refere o autor que dos dois modelos: *socializador* e *cognitivo-construtivista* resultam concepções diferentes, tanto de indivíduo como de educação. O primeiro apoia-se na psicanálise de Freud, no sociologismo de Durkheim e nas teorias da aprendizagem social da Bandura e Walters. As normas e valores morais são transmitidas aos membros mais novos da sociedade pelos pais e professores. A sua interiorização ocorre por identificação, nalguns casos acompanhada de sanções e reforços impostos pelos adultos. É, portanto, uma moral heterónoma, que concebe o indivíduo como um ser passivo, isto é, a moral tradicional “onde os costumes querem que se confunda educação com moralização” (Oury, 1977, p. 116). No entanto, parece-nos que as crianças e os jovens não aceitam como sua uma lei que lhes é imposta do exterior sem que, eles próprios, tenham podido participar na sua construção ou se não foram, pelo menos, apoiados na reelaboração do seu significado pessoal e social. Ser sua implica um processo cooperado de descoberta, experimentação e aproximação intersubjectiva. A este propósito salienta Oury (1977) “Não vemos muito bem a necessidade de continuar a ensinar uma moral que ‘normalmente’ só influi no comportamento no sentido inverso” (p. 116).

Na mesma linha de pensamento situa-se Hersh et al (1998), referindo que a inculcação de valores, também designada por “pregação ou moralização” tem vindo a ser fortemente criticada, por endoutrinar as crianças e os jovens, investindo no sentido inverso ao da promoção de uma cidadania democrática.

Contrariamente à primeira corrente, contrapõe Bolívar (2000) o modelo *cognitivo-construtivista*, que se apoia, sobretudo, nas teorias de Piaget e Kohlberg. As normas e valores morais são uma construção do sujeito, através

de uma participação activa no meio social. A sua interiorização resulta da própria consciência moral da criança. Quer dizer, quando os alunos se tornam conscientes de que são parte integrante de uma comunidade humana. Isto faz com que livre e voluntariamente se sujeitem ao respeito pelos normativos que regem essa comunidade. É revendo-se nas regras que se submetem a elas, respeitando-as, isto é, que as interiorizam.

Nada sujeita tanto o homem à ordem ética como o facto de sentir-se obrigado a defendê-la... E quando este sujeitar-se é activo, quer dizer, quando o homem se sente mesmo responsável da ordem, então não haverá força alguma capaz de torcer o seu caminho até ao bem (Ludojoski, 1967, p. 175).

Não se trata, deste modo, de uma moral imposta, mas uma moral que resulta do próprio processo de construção do conhecimento. É uma moral autónoma, que concebe o sujeito como um ser activo, integrando as metodologias activas de educação.

Entendemos, tal como Kohlberg (1992) que

A importância da educação moral para os estudiosos não está tanto naquilo que é o campo de aplicação da teoria para instruir os ignorantes, mas sim naquilo que é o cenário da prática em que a teoria moral deveria fazer-se (p.30).

Partindo nós do pressuposto de que é a organização autogerida que promove o desenvolvimento, pareceu-nos ser a abordagem socioconstrutivista e interactiva a que melhor nos poderia ajudar a fundamentar uma moral que nasce e se alimenta da construção dialógica da convivência e do trabalho pela cooperação educativa. Partilhamos com Hersh et al. (1998) a ideia de que “[q]ualquer discussão sobre o papel da escola nos valores e a educação moral deve começar pelo pressuposto de que a educação deve ter lugar em um contexto social e político chamado ‘democracia’ (p. 19)”. Por isso, escolhemos, para realizar o nosso trabalho, um modelo democrático de socialização.

A perspectiva socioconstrutivista e interactiva de construção do conhecimento em contexto escolar apoia-se, sobretudo, na teoria de Vygotsky

(1996) acerca do conceito de “zona de desenvolvimento próxima ou proximal”, na qual o autor defende dois níveis de desenvolvimento: o actual e o potencial. Permitem estes, que a criança possa resolver sozinha aquilo que já é capaz e também, com a ajuda dos companheiros ou da professora ir mais além e resolver o que ainda está em estado da maturação. A aprendizagem neste segundo nível dá-se no interior das relações, a partir de estruturas de participação e cooperação. Além das aprendizagens curriculares, as crianças através do diálogo e da negociação vão também construindo a significação moral, graças à pilotagem interactiva em que se apoia o nível potencial.

O trabalho de enriquecimento desta teoria desenvolvido por Bruner (1996), e incidindo nas interações de pilotagem – “processo de consolidação” veio trazer grandes contributos a esta abordagem. Trata-se, pois, de uma perspectiva tridimensional da aprendizagem:

- a dimensão construtiva refere-se ao sujeito que aprende: o aluno;
- a dimensão sócio refere-se aos parceiros em questão: os outros alunos e o professor;
- a dimensão interactiva refere-se ao meio: as situações e o objecto de aprendizagem organizados no interior dessas situações (Jonnaert & Borght, 2002, p. 204).

Estas três dimensões funcionam em interacção e são indissociáveis. A aprendizagem decorre da interacção que geram entre si, sendo então uma actividade cooperada, um processo interactivo de construção de saberes partilhados, que decorrem da reelaboração da experiência pessoal e social vivida pelos alunos. O mais importante neste processo não é tanto aquilo que os alunos fazem, mas sim a análise e compreensão daquilo que se faz ou pensa, ou seja, a elaboração de significados partilhados. O desenvolvimento dá-se então do social para o individual:

um processo interpessoal se transforma em um processo intrapessoal. Toda a função aparece duas vezes no desenvolvimento cultural da criança: primeiro ao nível social

e depois ao nível pessoal; primeiro entre os indivíduos (interpsicológico) e depois na criança (intrapsicológico) (Vygotsky, 1978, p. 57).

Nesta abordagem as estruturas de participação são essenciais para a construção da significação moral, que resulta da discussão argumentada das ocorrências negativas que se vão engendrando nesse estar juntos a construir e partilhar saberes.

Este processo interactivo vai assim, dando lugar a alguns incidentes críticos que possibilitam a procura sistemática da melhor maneira de convivência em sociedade. Esta elaboração de significações partilhadas é o cerne da reflexão ética nesta perspectiva, a máquina que transforma, isto é, que socializa.

2. - Desenvolvimento Sociomoral

Pretendemos apresentar neste espaço as teorias mais importante que têm vindo a ser formuladas, pelos autores de referência, nesta área do desenvolvimento humano. Daremos destaque aquilo que cada um disse de maior importância, aos avanços conseguidos em relação ao conhecimento da sua época, à forma como evoluíram essas ideias e as críticas que suscitaram.

2.1. - Teoria do Desenvolvimento Moral de Piaget

Este continua a ser, ainda hoje, uma grande referência nesta área do desenvolvimento humano. Influenciou de tal forma o pensamento dos que lhe sucederam, que em alguns casos chegou mesmo a ser matriz de trabalho em investigações realizadas depois dele. São disso exemplo, os estudos de Kohlberg (1958), como ele próprio o afirmou, tendo então sublinhado a esse propósito:

O objectivo desta investigação era aplicar à adolescência a investigação iniciada por Piaget (1932) sobre o desenvolvimento do juízo moral nas crianças.

Para estudar o desenvolvimento moral na adolescência, decidi utilizar o método e os supostos gerais de Piaget. Significava isto, primeiramente, centrar-me no juízo moral e uma definição de juízo moral em termos de juízos de justiça. Tal como Piaget, assumi que as activas construções morais da criança, a diferença dos passivamente aprendidos clichés morais do adulto, se centrariam no sentido de justiça da criança. Tal como Piaget, ao centrar-se no raciocínio sobre a justiça, assumi que a criança em desenvolvimento era um filósofo que construía significados sobre categorias ou questões universais tais como a justiça. Assim pois escolhi como casos para produzir raciocínio, dilemas hipotéticos (Kohlberg, 1992, p.33).

Mas não foi só na Psicologia que Piaget deixou marcas, elas estão presentes em outras áreas, como é o caso da Filosofia, pois ao lermos *Moral e Comunicação* de um dos mais prestigiados filósofos da actualidade, Habermas (1986), aí encontramos a lógica do desenvolvimento proposta por Piaget e mais tarde, reaplicada por Kohlberg. Também Rawls (1987/2001) através da sua *teoria da justiça* alarga as suas influências a outra área: ao direito. À excepção da Psicologia, tal como já nos referimos, é na educação, onde mais se têm sentido as influências de Piaget, quer ao nível das práticas dos professores, quer nas investigações desenvolvidas nesta área (La Taille, 1994, p.17).

A sua obra foi o detonar de uma enorme e prolongada revolução psicológica à escala internacional (Hersh, et al, 1998). Assim sendo, não poderíamos deixar de lhe atribuir, aqui, neste espaço de reflexão acerca da moralidade, um lugar correspondente aquele que ocupa a sua teoria na história do desenvolvimento moral.

2.1.1. - Desenvolvimento das estruturas cognitivas

Como investigador Piaget canalizou os seus esforços, sobretudo, para o estudo do desenvolvimento da inteligência humana, tendo como objectivo explicar o desenvolvimento das estruturas cognitivas desde a infância até à adolescência. Para isso recorreu a um estudo de carácter transversal, que lhe permitiu estudar grupos de crianças em diversas idades. Como explica Hersh et

al. (1998) pôs de lado o método dos testes estandarizados que tinha utilizado no laboratório Binet de Paris, por os considerar desajustados e inadequados para explicar as mudanças que ocorrem no pensamento da criança ao longo do tempo. Daí ter optado pelo método clínico, uma das influências que recebeu de Freud.

A metodologia de que se socorreu para chegar ao processo de raciocínio das crianças, consistia em apresentar-lhes situações problemáticas e pedir-lhes que as resolvessem, dando-lhe para isso, plena liberdade, no sentido de que a resolução da situação proposta correspondesse à forma mais adequada a que cada criança era capaz de chegar. Observava-as durante o tempo de permanência na tarefa e no final, fazia-lhes perguntas que davam ao observador a possibilidade de tornar mais claro algum aspecto que durante o processo de raciocínio lhe tivesse suscitado dúvidas. Verificou, deste modo, que as diferenças de raciocínio apresentadas pelas crianças dependiam da idade.

Partindo desse pressuposto, afirma Piaget, que à medida que a criança cresce adquire uma nova visão do mundo que a rodeia. Significa, pois, que a criança vai passando por uma sequência de transformações, a que chamou estádios de desenvolvimento cognitivo. “Os estádios são descrições abstractas de uma troca através do tempo” (Hersh et al., 1998, p.34).

Na sua teoria, Piaget dá especial relevo ao princípio da interacção. Neste contexto, o crescimento da criança depende, de acordo com esse pressuposto, da qualidade das interacções que esta estabelece, principalmente, as que ocorrem entre iguais e também, do meio ambiente. Sabemos, no entanto, que este pode variar consideravelmente, podendo então ser facilitador, ou não, do crescimento. Se considerarmos o número infindável de variáveis que ocorrem em todo este processo, isso remete-nos para que sejamos cautelosos em não confundirmos o conceito de estádio com a idade. Pois, de acordo com a teoria de Piaget, a idade em que uma criança muda de estádio pode variar. Ainda assim, Piaget não deixa de salientar que uma criança pode, numa certa área, revelar características de um determinado estádio e essas não se verificarem

noutras áreas, mas acrescenta ainda, que as primeiras são facilitadoras das últimas. Contudo, tais aquisições são irreversíveis, uma vez adquiridas a criança não voltará atrás no processo de raciocínio.

Como ele próprio disse, a ordem sequencial dos estádios é invariante, mantendo-se igual para todas as pessoas. Por último, salienta ainda, que quando ocorre uma mudança de estágio as características do anterior nunca são abandonadas, passam a fazer parte do seguinte.

De acordo com Piaget, o desenvolvimento cognitivo é um processo contínuo, evoluindo do egocentrismo para a descentração. Ao longo deste percurso a criança passa por quatro períodos: *sensório-motor* (do nascimento aos dois anos); *pré-operatório* (dos dois aos sete anos); das *operações concretas* (dos sete aos onze anos) e, finalmente, o das *operações formais* (dos onze anos em diante) (Hersh et al, 1998).

Porém, da obra de Piaget o que nos interessa, aqui, em particular, é a teoria moral que elaborou com base nos resultados que obteve numa série de estudos focalizados em aspectos vários da moralidade. Se fizemos esta breve abordagem ao desenvolvimento das suas estruturas cognitivas foi por considerarmos que seria a forma de melhor contextualizarmos, mais à frente, a tese defendida por Kohlberg (1958) acerca do desenvolvimento moral. Pois, como vimos anteriormente, a obra de Kohlberg é uma aplicação à adolescência das descobertas feitas por Piaget para a infância. Isto é sobretudo visível nos estádios de raciocínio moral, que construiu apoiado nos estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget.

2.1.2. - O juízo moral da criança

Quando Piaget dava os primeiros passos na vida profissional interessou-o o tema da moralidade. Como grande leitor que foi em Filosofia, esta influenciou, de certa forma, a sua obra. Kant (1785/1960) com o seu imperativo categórico marca aí presença, a ideia de respeito pelas pessoas ocupa um lugar central no

seu conceito de moralidade. Apesar de outros, antes dele, se terem já ocupado com o estudo da moral, como foi o caso do sociólogo Emille Durkheim, que também deixou marcas na sua obra, importa notar, que foi Piaget o primeiro a recorrer à investigação como forma de abordagem nesta área do desenvolvimento, da qual estudou vários aspectos, tendo sempre adoptado uma metodologia inovadora para o seu tempo.

2.1.2.1. - Relações sociais

Por exemplo, estudou as leis que orientam o universo social da criança e o respeito que esta tem pelas mesmas recorrendo a jogos infantis (berlinde) (Piaget, 1932/1994). Para isso, de uma população circunscrita às escolas de Genebra e Neuchâtel seleccionou grupos de crianças de várias idades. Numa primeira fase, que correspondia a uma conversa que estabelecia com as crianças, contava-lhes que em tempos também ele tinha jogado ao berlinde. Gostava agora, de jogar com elas, mas já não se recordava das regras do jogo. Por isso, pedia às crianças que lhas ensinassem. Numa segunda fase, como observador participante verificava se as crianças seguiam correctamente as regras do jogo. De seguida, fazia-lhes algumas perguntas, tais como: “Qual é a origem das regras?” “Jogou-se sempre como hoje?” “As regras podem ser mudadas?” (Piaget, 1932/1994, p. 32). Como este interrogatório era extensível a crianças de diferentes idades deu-lhe a possibilidade de situar as mudanças que ocorriam na compreensão da criança, tendo em conta o seu desenvolvimento cognitivo. Isto permitiu-lhe concluir que no decorrer desse processo de transformação a criança passa por uma sequência de quatro estágios sucessivos:

O primeiro desses estágios decorre no período que medeia o nascimento até aos dois anos e que Piaget designou por estágio *motor e individual*. A criança nessa fase limita-se a uma simples manipulação individual dos berlinde.

O segundo estágio surge então entre os dois e os cinco anos e deu-lhe o nome de estágio *egocêntrico*. As crianças jogam agora por imitação, ainda que estejam várias juntas parecendo que formam uma equipa de jogo, a verdade é que cada

uma joga para si própria, podendo, por isso, todas elas saírem vencedoras de uma só partida.

O terceiro estágio acontece por volta dos sete anos e chamou-lhe, estágio da *cooperação nascente*. Nesta fase as crianças que participam de um jogo necessitam já de uma mediação, isto é, de uma orientação que vise o mútuo entendimento. Cada jogador se esforça agora em vencer todos os restantes jogadores.

O quarto estágio é o da *codificação das regras*, que surge por volta dos onze ou doze anos. Nesta fase todos os participantes de um jogo conhecem bem as regras que controlam a partida, elas são estabelecidas pelos próprios jogadores, por mútuo acordo e pensadas ao pormenor (Piaget, 1932/1994).

A partir da concepção que as crianças apresentavam acerca das regras do jogo Piaget tirou uma conclusão, que a acção precede a tomada de consciência. Assim, do ponto de vista desta, apresenta três tipos de regras.

A *regra motora* que ainda não tem qualquer ligação às relações sociais. Centrada em si própria, a criança interage com os berlindes como forma de satisfação dos seus desejos.

Só por volta dos seis anos é que começa a perceber que existem regras. No entendimento das crianças estas foram criadas pelos mais velhos (pais, professores ou até mesmo, por uma divindade) e por isso, não podem, nunca, ser alteradas. Na sua concepção as regras são sagradas e imutáveis. É impensável nesta fase introduzir qualquer alteração às regras, isso constituiria uma falta, são por isso, intocáveis para quem quer que seja. Este é o entendimento que as crianças têm das regras até por volta dos nove anos, Piaget chamou-lhe *regras coercivas*.

Porém, por volta dos dez anos a criança dá um novo salto qualitativo quanto ao entendimento que tem acerca das regras. Estas não dependem mais da vontade da autoridade adulta, mas do mútuo consentimento entre os jogadores. Surgem então, por meio da reflexão e discussão daquilo que é a opinião dos jogadores, estabelecidas por comum acordo. No entanto, podem, sempre que o

desejarem, introduzir as alterações que os jogadores considerem necessárias. Desta forma, tornam-se então em *regras racionais* (Piaget, 1932/1994).

A par das regras estudou também dois tipos de respeito. Por um lado, o *respeito unilateral* que é resultado de um comportamento de obediência cega à autoridade adulta e que dá origem à *moral heterónoma*, ou seja, à moral da dependência. Por outro lado, surge o *respeito mútuo* que é resultado da cooperação que se estabelece entre os jogadores quando negociam e constroem acordos ao elaborarem regras racionais. Este comportamento conduz as crianças à autonomia, dá por isso origem, à *moral autónoma*, que se funda no respeito mútuo, na igualdade e na cooperação. Desta forma,

Parecem existir na criança duas morais distintas... Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem todavia constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização das regras e das ordens (Piaget, 1932/1994, p. 154).

Ainda relativamente às regras Piaget (1932/1994) verificou um certo desfazamento entre aquilo que realmente é a prática das regras e a consciência que as crianças têm das mesmas. Por isso, “[a]s relações existentes entre a prática e a consciência da regra são, de facto, as que melhor permitem definir a natureza psicológica das realidades morais” (p. 24).

Salienta Piaget, que aquilo que diferencia os dois comportamentos sociais que determinam a moral de um indivíduo, isto é, a coação da cooperação é que a primeira impõe regras já elaboradas e a segunda elabora-as sempre que essas se justifiquem, recorrendo para isso, à análise e discussão da situação que desencadeou o conflito que esteve na sua origem. Enquanto que no primeiro caso todos aqueles que se submetem às regras não se identificam com elas, já no segundo caso passa-se uma situação contrária, todos se revêm nessas regras, na medida em que resultam da coordenação de pontos de vista dos seus

destinatários, o que faz com que, da parte de cada indivíduo haja em relação a elas uma tripla ligação. Porque, por um lado, resultam de uma necessidade que também é sua, por outro lado, é alguém que esteve implicado na sua elaboração, e, em terceiro e último lugar, é seu destinatário. Assim,

considerando apenas nossas sociedades de crianças, percebemos que a cooperação constitui, em definitivo, o fenómeno social mais profundo, o mais bem fundado psicologicamente: desde que o indivíduo escapa à coação da idade, tende para a cooperação, como a forma normal do equilíbrio social (Piaget, 1932/1994, p. 89).

Distinguindo agora o dever que está por detrás das acções dos indivíduos, como factor diferenciador da sua moralidade salienta Lourenço (2002), que na moral heterónoma o sentido de dever que orienta as acções morais dos indivíduos representam uma força extrínseca a ele, como forma de evitar o castigo (imperativo hipotético). Em contrapartida, o que orienta as acções de um indivíduo de moral autónoma é uma força que brota da sua própria consciência, sendo, nesse sentido, um dever intrínseco à acção moral (imperativo categórico).

Assim, a coação desenvolve na criança um sentimento de obediência às regras, aos adultos e às autoridades. O bem confunde-se nesta fase com obediência e o mal é entendido como algo que corresponde a acções de não conformismo. Como salienta Yves de La Taille no prefácio à edição brasileira do *Juízo moral na criança* de Piaget (1932/1994)

No nível moral, as concepções do Bem e de Mal serão abstrações das relações sociais efectivamente vividas. Por esta razão, uma educação moral que objectiva desenvolver a autonomia da criança não deve acreditar nos plenos poderes de belos discursos, mas sim levar a criança a viver situações onde a sua autonomia será fatalmente exigida (p. 19).

O que torna possível a conquista da autonomia é sem dúvida alguma a cooperação. Porém, são as atitudes que se prendem com esta: respeito mútuo,

troca de pontos de vista e respeito pela diferença, aquelas que segundo a teoria Piagetiana, promovem o desenvolvimento moral. Mas então,

Como a criança chegará à autonomia propriamente dita? Vemos surgir o sinal quando ela descobre que a veracidade é necessária nas relações de simpatia e do respeito mútuos. A reciprocidade parece, neste caso, ser facto de autonomia. Com efeito, há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior. Ora, sem relação com outrém, não há necessidade moral: o indivíduo como tal conhece apenas a anomia e não a autonomia. Inversamente, toda a relação com outrém, na qual intervém o respeito unilateral, conduz à heteronomia. A autonomia só aparece com a reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte, para que o indivíduo experimente interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratado (Piaget, 1932/1994, p. 155).

Ao estudar as regras que orientam as relações sociais da criança Piaget verificou, por um lado, que o seu mundo moral é formado por “habitus” e tradições impostas e transmitidas por gerações anteriores à sua. Por outro lado, coloca a hipótese de que há duas morais, não considera que sejam estádios de desenvolvimento, mas fases pelas quais a criança passa. Assim,

Nosso estudo das regras do jogo conduziu-nos à hipótese de que há dois tipos de respeito e, conseqüentemente, duas morais, uma moral da coação ou da heteronomia e uma moral da cooperação ou da autonomia... se a primeira se formula em regras e dá, por isso, ensejo ao interrogatório, a segunda deve ser procurada sobretudo nos movimentos íntimos da consciência ou nas atitudes sociais (Piaget, 1932/1994, p. 156).

2.1.2.2. - Transgressão moral e sentido de justiça

Estes são outros dos aspectos da moralidade estudados por Piaget. Para isso, centrou-se na intencionalidade com que eram praticadas. Do ponto de vista das transgressões deu especial atenção à mentira, ao roubo e aos desajeitamentos.

Foi a partir de pares de histórias contadas às crianças e posterior interrogatório acerca das mesmas que Piaget avaliou essas transgressões

morais. Os dilemas que utilizou, ou seja, as histórias apresentadas às crianças, como não correspondiam às suas próprias vivências podem ter constituído uma fragilidade à avaliação, o próprio Piaget teve plena consciência deste fenómeno. Aliás, no estudo das regras do jogo já tinha verificado que existia uma certa discrepância entre aquilo que era a prática efectiva das regras e a reflexão acerca das mesmas. Pois,

O juízo teórico não corresponde à própria acção...

Enfim, é preciso considerar, no tocante às nossas crianças, o facto de suas avaliações verbais não se basearem sobre actos dos quais foram as autoras ou as testemunhas, mas sobre narrações que lhes fizemos. Portanto, a avaliação da criança será, por assim dizer, verbal de segundo grau (Piaget, 1932/1994, pp. 99 e 100).

Piaget verificou que em crianças até aos doze anos (a que correspondia a sua amostra) eram visíveis dois tipos de respostas, constatando assim, que umas avaliavam os actos levando em consideração o resultado material, havendo outras, que baseavam as suas respostas apenas na intenção com que esses tinham sido praticados. Deste modo, divide as transgressões em duas categorias, ora definidas pela responsabilidade objectiva ora pela responsabilidade subjectiva. “Portanto, podemos, desde já, formular a hipótese de que as avaliações baseadas apenas no prejuízo material são um produto de coação adulta refratada através do respeito infantil” (p. 108). Neste sentido, defende que a noção de responsabilidade objectiva é fruto da coação moral que é exercida sobre a criança pelo adulto, numa fase em que esta procura acima de tudo, agradar-lhe. Para que isso não aconteça, explica Piaget, que é muito importante que entre o adulto (pais ou professor) e a criança se estabeleça uma relação de iguais e se promova um clima de entreajuda e de compreensão mútua. Dessa forma, os actos das crianças não traduzirão mais uma obediência externa, mas passarão a reflectir puros sentimentos. Por isso, defende que quando a criança

encontra com os irmãos ou irmãs ou com os amigos de brinquedo uma sociedade que desenvolve sua necessidade de cooperação e de simpatia mútua, criará em si uma moral de um novo tipo, moral da reciprocidade e não da obediência. Essa é a verdadeira moral da intenção e da reciprocidade subjectiva...

É sempre a cooperação que fará predominar a intenção sobre a letra e o respeito unilateral que suscitará o realismo moral (p. 113).

Porque só a cooperação tem a força suficiente para fazer com que a criança ultrapasse a fase inicial de egocentrismo. A este propósito, salienta que o adulto, sem querer, está quase que sistematicamente a reforçar esse egocentrismo, quer através das ordens que dá à criança, quer por meio dos prémios com que recompensa alguns dos seus actos ou então, numa situação contrária, com os castigos que muitas vezes lhe aplica, em função das transgressões praticadas. Contrariamente a essa atitude, salienta o autor, que o adulto deverá cooperar com a criança em pé de igualdade e através da discussão, da reflexão e da crítica mútua conduzi-la à análise dos seus actos. Dessa forma, promove na criança o sentimento de justiça. Este

não requer, para se desenvolver, senão o respeito mútuo e a solidariedade entre crianças... a regra da justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais; assim, vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças (pp. 156 e 157).

Ao confrontarem-se com uma transgressão, as crianças que seguem uma moral do dever e da obediência à autoridade adulta, isto é, que se orientam por uma moral heterónoma reagem de forma diferente daquelas que já conquistaram a autonomia. Enquanto que as primeiras recorrem a uma sanção expiatória, que muitas vezes nada tem a ver com o acto transgressor, as segundas guiadas pelo respeito mútuo optam por uma sanção por reciprocidade que faça com que o culpado compreenda o significado da falta cometida, podendo por isso, esta, apresentar diversas modalidades. Piaget dá exemplo de seis casos diferentes: excluir a criança do grupo social a que pertence; aplicar-lhe uma sanção que seja consequência da transgressão; privá-

la daquilo em que consistiu a transgressão; fazê-la passar pela mesma situação; obrigá-la a repor o objectivo destruído ou roubado ou simplesmente, repreendê-la pela falta cometida.

De acordo com Piaget (1932/1994) “o desenvolvimento da justiça supõe a autonomia” (p. 239). Por isso, os adultos interessados em desenvolver na criança o sentido de justiça, não só devem abdicar de exercer sobre ela qualquer forma de autoridade como deverão cooperar com ela, na medida em que

A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade. A solidariedade entre iguais aparece, uma vez mais, como a origem de um conjunto de noções morais complementares e coerentes, que caracterizam a mentalidade racional (Piaget, 1932/ 1994, p. 243).

Uma questão que nos parece essencial e que sobressai ao lermos a sua obra, é justamente, a noção construtivista, um dos aspectos mais originais introduzidos por Piaget nesta área do desenvolvimento humano, que contrasta com a concepção tradicional, como sublinha Ellyn (1981):

A teoria de Piaget sobre como as crianças aprendem os valores morais é fundamentalmente diferente das outras teorias tradicionais e do senso comum.

Na visão tradicional, acredita-se que a criança adquira os valores morais internalizando-os a partir do meio ambiente.

De acordo com Piaget, as crianças adquirem valores morais não por internalizá-los ou absorvê-los de fora, mas por construí-los interiormente, através da interacção com o meio ambiente (pp. 111 e 112).

Então, o próprio processo de construção de regras, isto é, a natureza activa da criança na elaboração das regras que fazem o controlo da sua vida social e o respeito pelas mesmas, o facto de essas traduzirem necessidades e interesses colectivos, bem como o respeito por quem as elabora e aplica, quererão

significar, na teoria de Piaget, que a aprendizagem deve ter lugar num ambiente democrático, e que ela própria, é meio e fim (democracia) e que por isso, é esta que faz evoluir as crianças ao nível pessoal, social, moral e ético? Ou querará ele ir ainda mais longe, como nos mostra Yves de La Taille (1994) no prefácio à edição brasileira da obra em causa

ao defender a ideia de que as relações de cooperação – baseadas no respeito mútuo, na troca de pontos de vista, no reconhecimento e respeito das diferenças – são aqueles que provocam desenvolvimento moral, estará Piaget “demonstrando” cientificamente que a democracia é a mola propulsora de evolução moral, ou estará ele reencontrando, nas suas conclusões, valores por ele pressupostos? (pp.15 e 16)

De facto, na sua teoria só há um caminho para uma verdadeira socialização da criança, é a cooperação. Porque só ela lhe permite que deixe de ser prisioneira da vontade adulta e torna possível o exercício da autonomia, isto é, de dar a si própria uma lei que nasce e cresce através da discussão e da reflexão e se consolida na análise que vai transformando as crianças em seres racionais. Para que isto se torne uma realidade,

Realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem.

Portanto, se nos fosse necessário escolher, no conjunto dos sistemas pedagógicos actuais, aqueles que melhor corresponderiam aos nossos resultados psicológicos, procuraríamos orientar nosso método no que chamamos o “trabalho em grupo” e o self-government. Propalado por Dewey, Sanderson, Cousinet e pela maioria dos promotores da “escola activa”, o método de trabalho em grupos consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em “equipes” organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximações espontâneas. A escola tradicional, cujo ideal se tornou, pouco a pouco, preparar para os exames e para os concursos mais que para a própria vida, viu-se obrigada a confinar a criança num trabalho estritamente individual: a classe ouve em comum, mas os alunos executam seus deveres cada um para si. Este processo, que contribui mais que todas as situações familiares, para reforçar o egocentrismo espontâneo da criança, apresenta-se como contrário às exigências mais claras do desenvolvimento intelectual e moral. É contra esse estado de coisas que reage o método de trabalho em grupos: a cooperação é

promovida ao nível de factor essencial do progresso intelectual (Piaget, 1932/1994, pp. 300 e 301).

2.1.3. - Relação entre desenvolvimento intelectual e sociomoral

O juízo moral é a área em que Piaget tratou mais explicitamente a relação entre o conhecimento e o afecto. Porque, que é o juízo moral senão uma estrutura cognitiva de como sentimos que devemos tratar os outros e de como os outros nos devem tratar? (Hersh et al., 1998, p.41)

De facto, a moralidade aparece na sua obra sempre ligada ao desenvolvimento geral da criança. Do nosso ponto de vista, o argumento Piagetiano que melhor ilustra esta relação é justamente quando salienta que “a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da acção” (Piaget, 1932/1994, p. 322). Orlando Lourenço (2002) deu especial atenção a esta frase de Piaget. Assim, sublinha o autor:

O que terá Piaget querido expressar com tão curta quanto incisiva afirmação? Quis realçar certamente um **paralelismo** entre o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento sócio-moral. De outro modo, quis afirmar que se o distintivo do desenvolvimento intelectual tem a ver com o poder da pessoa para coordenar variáveis diversas no sentido de chegar a soluções mais correctas para determinados problemas lógicos, algo que na sua teoria recebe o nome de **inteligência operatória** ou poder de realizar operações intelectuais, o distintivo do desenvolvimento sócio-moral tem igualmente a ver com o poder da pessoa para coordenar diferentes dimensões em situações sociais diversas, dimensões que recebem agora o nome de pontos de vista ou perspectivas. Já não têm a ver com as possíveis variáveis envolvidas em problemas de tipo lógico, mas com os interesses, opiniões e desejos de diversos interlocutores (reais ou potenciais) implicados em situações de conflito. Em vez de **operações intelectuais**, temos agora **co-operações sociais** (p. 50).

Partindo da distinção fundamental que Piaget fez acerca da compreensão social das crianças, verifica-se que estas progridem de um estágio egocêntrico (em que são incapazes de sair da sua própria pele, o que as impede de tomar

em consideração o pensamento dos outros indivíduos que interagem consigo, não tendo ainda, nessa fase, consciência de si próprios) para um estágio de descentração social (capacidade que lhes permite, numa situação relacional, de tomar em consideração as perspectivas dos outros, têm, agora, uma consciência da reciprocidade). Estão neste momento em condições que lhes permitem, por si próprias, tomar decisões que as levam a ter em conta o que é melhor para todos os indivíduos. Significa então, que as crianças se governam por si próprias. Na linguagem Piagetiana dir-se-ia que tais crianças se tornaram autónomas. Para chegar aqui, salienta Piaget, que é essencial que entre elas desenvolvam o respeito mútuo, elemento integrador que lhes permite a aprendizagem da diferença. A criança quando se vê respeitada na sua maneira de pensar, sentir e agir, aprende pela prática a respeitar os outros. Ora, “na medida em que também tivemos a possibilidade de coordenar nossos pontos de vista com os dos outros, tivemos a possibilidade de tornar-nos mais autónomos” (Ellyn, 1981, p. 112).

O processo de relacionamento social desencadeia nos membros de um grupo uma necessidade que é vital: que cada um dos seus elementos leve em consideração as perspectivas dos restantes. Isto é indispensável para uma convivência pacífica do dia a dia. Quando isto acontece, significa que as crianças já fizeram um longo percurso ao nível sociomoral. Já perceberam que tal como si própria, também os companheiros têm ideias, por isso, dão opiniões para resolver conflitos, opiniões que muitas vezes são bem diferentes das suas. Esse cruzar de ideias faz avançar uns com propostas e retirar o que foi dito por parte de outros, mas é esse complexo processo que faz amadurecer socialmente as crianças. Os argumentos utilizados nessas discussões vão aos poucos, transformando as crianças pequenas em seres racionais. É esta cooperação no plano do pensamento, como Piaget lhe chamou à reflexão e à discussão, que as faz avançar enquanto pessoas e lhes permite uma conduta moral e ética. Na concepção Piagetiana “[a] moralidade é construída pela criança a partir da

experiência social, enformada pela compreensão cognitiva para que a criança está apta em cada momento do desenvolvimento” (Schaffer, 1996, p. 338).

Piaget ao colocar a ênfase na natureza activa da criança introduz uma mudança radical no processo de formação moral. Distancia-se, assim, das convicções dominantes e muito particularmente de uma das suas principais influências (Durkheim), para quem a moral consiste num sistema de regras que predeterminam a acção do indivíduo. Lembre-se, que para este autor, “agir bem é obedecer bem” (p. 122). Ora, em seu entender

Essas regras, não teremos de as elaborar quando e onde se torna necessário agir, deduzindo-as de princípios morais elevados; elas existem, encontram-se totalmente elaboradas, vivem e funcionam à nossa volta. Elas são a realidade moral sob a sua forma concreta... a regra é essencialmente algo de exterior ao indivíduo. Só poderemos concebê-la sob a forma de uma ordem ou, pelo menos, de um conselho imperativo proveniente do exterior (Durkheim, (sd), pp. 125 e 127).

De facto, este aspecto da moralidade sofreu na teoria de Piaget uma inversão de sentido. As regras que orientam a vida em colectivo não têm, na teoria Piagetiana, uma origem exterior aos indivíduos, pelo contrário, vêm de dentro deles, como resposta a uma necessidade, a um desejo da colectividade, elaboradas no momento em que fazem falta, pelo tempo que se justifiquem. Isso contribui, para que mais facilmente, a lei vigore incorporada na consciência individual dos seus membros. Nesse sentido, a obediência à lei não é uma imposição externa, mas uma força interna ao indivíduo, que surge livre e espontaneamente com a tomada de consciência. Por isso, “*a regra mais justa, sustenta Gros, é aquela que reúne a opinião dos jogadores*” (Piaget, 1932/1994, p. 64).

Isto implica, em primeiro lugar, que todas as crianças tenham liberdade para expressar as suas opiniões. Em segundo lugar, que essas opiniões sejam reflectidas e discutidas por todos. Por último e em terceiro lugar, após a discussão se permanecem opiniões divergentes aponta o caminho a seguir:

Então pergunta-se como se deve fazer... Discute-se um instante e, logo em seguida, chega-se a um acordo.

Em poucas palavras, a lei emana doravante do povo soberano e não da tradição imposta pelos antigos. Ora, em correlação com essa mudança, produz-se, no tocante aos valores respectivos do costume e do direito racional, uma verdadeira inversão de sentido (Piaget, 1932/1994, p. 65).

De facto, até chegar aqui, as crianças fizeram uma longa caminhada, isto é, foram-se transformando. No decorrer desse processo de transformação foram-se tornando cada vez mais aptas para a vida social, através das vivências que esta lhes foi proporcionando. Pois a vida em comunidade desencadeia uma rede cada vez maior e mais complexa de interações, que fazem com que, aos poucos, as crianças evoluam na forma de estar juntas e melhorem a compreensão que têm das coisas e do mundo que as rodeia, pela troca de pontos de vista que a mesma proporciona. Daí que, à medida que as crianças crescem em idade crescem também ao nível cognitivo e afectivo. Segundo Piaget, a experiência social é um factor determinante no processo de transformação da compreensão da criança, porque ao relacionar-se com outros indivíduos, o seu pensamento vai, naturalmente, enfrentando alguns conflitos, que quando são resolvidos dão origem a novas formas de compreender tudo o que as rodeia. “O conflito interpessoal dá origem ao conflito cognitivo, que Piaget considerou o veículo para todo o processo desenvolvimental” (Schaffer, 1996, p. 341).

Aos poucos, vai então saindo dessa fase de dependência em que vivia (egocentrismo) e ganhando capacidades que lhe permitem tomar em consideração as intenções dos outros indivíduos que interagem consigo (descentração social). Por isso, quanto mais rico em interações for o ambiente onde está inserida, mais possibilidade tem de ser capaz de coordenar perspectivas diferentes. Nessa altura, estará então, em condições de tomar decisões que têm em conta o que é melhor para todos os membros da comunidade. Significa então, que deixou de ser orientada para se orientar a si

própria, isto é, conquistou a autonomia. Digamos que possui um pensamento moral que lhe permite, perante problemas, negociar um acordo de resolução.

A propósito da influência exercida pelas interações no desenvolvimento moral, Piaget salienta, que são aquelas que se estabelecem com os companheiros, muito mais do que com os adultos, as que lhe proporcionam maiores oportunidades de progredir ao nível sociomoral, porque entre iguais, as crianças sentem-se mais à vontade para participar e, por isso, dão mais opiniões (Kruger, 1992). Logo, veêm-se confrontados com mais pontos de vista, o que lhes exige maior esforço de coordenação. Há da parte de todas as crianças uma grande cumplicidade, daí o sentido de responsabilidade perante um compromisso, na medida em que é conhecido e aceite por todos. Assim, “[a] cooperação entre iguais não só vai mudar pouco a pouco a atitude prática da criança, mas ainda, facto essencial, vai fazer desaparecer essa mística da autoridade” (Piaget, 1932/1994, p. 58).

Ora, como vimos anteriormente, Piaget considera que o desenvolvimento sociomoral está relacionado com o desenvolvimento intelectual, por isso, experiência social e capacidades cognitivas são as variáveis que estão por detrás das mudanças que ocorrem na compreensão da criança durante o processo de transformação por que passa, até atingir um pensamento que lhe permite levar em consideração várias perspectivas, ainda que diferentes da sua.

2.2. - Teoria do Desenvolvimento Moral de Kohlberg

No ponto anterior, quando nos referíamos à influência exercida pela teoria de Piaget sobre os que depois dele se têm vindo a dedicar à investigação nesta área do desenvolvimento, demos como exemplo mais significativo o caso de Kohlberg (1958), por ter reaplicado à adolescência e à idade adulta a teoria elaborada por Piaget para a infância. Como seu continuador completou e aprofundou alguns aspectos da sua obra, melhorou e ampliou outros. Em termos gerais, pode-se dizer que o psicólogo suíço iniciou uma gigantesca obra

que foi completada, anos mais tarde, pelo psicólogo americano. Dizemos que Kohlberg completou a teoria do desenvolvimento moral elaborada por Piaget, não significa, de modo algum, dá-la como acabada, bem pelo contrário, reconhecemo-la em reconstrução, pelos contributos que tem recebido de alguns críticos, ora pretendendo ampliar a compreensão do desenvolvimento humano acrescentado à teoria elaborada por Kohlberg aspectos que lhe faltam, como propõe Carol Gilligan (1982) com a ética do cuidado, ora reclamando que se retire do domínio moral o que é do domínio convencional, como precisa Elliot Turiel (1983). Estes são dois aspectos que pretendemos apresentar mais à frente, para que nos ajudem a melhor compreendermos este lado tão complexo da condição humana. Porque, quando dizemos que Kohlberg completou a teoria do desenvolvimento moral elaborada por Piaget, referimo-nos ao facto de estar criada uma teoria que abrange agora todos os níveis etários: infância, adolescência e idade adulta.

Contudo, e apesar de Kohlberg ter retomado a obra de Piaget, dando-lhe continuidade, existe nas teorias de ambos algumas particularidades que os distinguem. Pareceu-nos que valia a pena explicitá-las, por entendermos que nos podem ajudar a tomar algumas decisões quando iniciamos um estudo sobre o desenvolvimento moral. Como material a rever não temos dúvida de que os dois têm, obrigatoriamente, que fazer parte das fontes primárias de informação, enquanto estudos realizados nessa área. No entanto, em termos de opção metodológica mais adequada, essas diferenças têm que ser tidas em conta, na medida em que são facilitadoras de sugestões a seguir.

A este propósito, lembre-se então, que Piaget (1932) incluiu na sua amostra apenas crianças até aos doze anos, enquanto que Kohlberg (1958) estudou adolescentes de dez, treze e dezasseis anos, e também adultos, o que justifica o facto do primeiro ter distinguido apenas três estádios no decorrer do desenvolvimento moral da criança e o segundo ter elaborado seis estádios de raciocínio moral. Do ponto de vista metodológico podem também assinalar-se algumas diferenças significativas, pois Piaget recorreu a um estudo de carácter

transversal para estudar o juízo moral, a partir de pares de histórias que contava às crianças. Já Kohlberg, desenvolveu um estudo longitudinal durante vinte anos, centrando-se no raciocínio sobre a justiça, a partir de dilemas hipotéticos (Lourenço, 2002).

Nas críticas que Wright (1982) fez aos trabalhos de Kohlberg argumentou que os dilemas hipotéticos que este tinha utilizado eram teóricos, e que em contrapartida Piaget tinha utilizado uma tipologia prática. Nesse sentido, “Wright afirma que a teoria de Piaget se centra na moralidade «prática» da criança, enquanto que meus estádios são estádios da moralidade «teórica»” (Kohlberg, 1992, p. 623).

Obviamente, que não são apenas as construções em ferro e betão que necessitam de sapatas que as tornem estáveis e lhes permitam erguer-se com segurança. A investigação segue o mesmo processo, precisa de uma teoria que lhe sirva de base, como a sapata ao edifício que se vai erguer. Sem teoria nenhum investigador poderá construir uma obra, o desabrochar desta e o seu desenvolvimento alimentam-se da informação produzida por outros investigadores, sendo essa o seu guia em todas as fases do processo. Desta forma, a teoria confere eficiência aos projectos de investigação, uma não pode existir sem a outra, pois, como acabamos de ver elas estão intimamente ligadas, dependendo uma da outra. Em rigor, “[p]ara que haja progresso é essencial que o novo trabalho se baseia e edifique sobre o que já se realizou” (Hayman, 1984, p. 47). Assim sendo, que nomes terá então Kohlberg escolhido para dar consistência teórica à sua obra? Sabemos que a Filosofia exerceu sobre ele uma forte influência, com origem tanto em Platão como em Kant. Porém, tal como tem vindo a ser realçado, Piaget foi mais do que uma simples influência na obra de Kohlberg. A este propósito, esclarece o autor (1992):

Minha tese de doutoramento foi primeiramente uma elaboração e reafirmação da via de Piaget do desenvolvimento moral por estádios. Agreguei provisoriamente descrições do quarto, quinto e sexto estádio aos três estádios de juízo moral descritos por Piaget (1932). Como guia teórico para interpretar meu material sobre estes

últimos estádios me remeti a McDougall (1908), a Dewey (1934), a Mead (1934) e sobretudo a J.M. Baldwin (1906) (p. 34).

Não obstante, importa ainda salientar que ele se inspirou também em Piaget, Baldwin e Kant ao definir uma “tipologia evolutiva de sub-estádios” (A e B). Tal como ele mesmo explica, trata-se de uma reconstrução da tipologia Piagetiana. Kohlberg considerou os sub-estádios A e B necessários para explicar a acção moral. No entanto, tendo em conta que a Educação Moral de Durkheim é referência obrigatória para todos os que se interessam pela educação moral, não podíamos, por isso, deixar de o incluir no conjunto das suas fontes de informação e também, porque nela se inspirou ao delinear a sua última forma de operacionalização da educação moral, a comunidade justa. Razão porque será então retomada mais à frente, em espaço próprio.

Todavia, compreender os estádios de raciocínio moral de Kohlberg passa não só pela compreensão dos estádios de desenvolvimento cognitivo de Piaget, mas também, pela compreensão dos estádios de tomada de perspectiva social de Selman (1980).

2.2.1. - Níveis e estádios de raciocínio moral

Como temos vindo a referir, a teoria do desenvolvimento moral elaborada por Kohlberg (1958) tem as suas raízes em Piaget (1932). Porém, Kohlberg levando em conta o nível etário dos sujeitos utilizados nas suas investigações, ampliou o conceito de crescimento moral. Por isso, em lugar dos três estádios propostos por Piaget surge na sua teoria uma sequência invariante de seis estádios de raciocínio moral.

Estes assumem, na sua obra, uma importância crucial, por serem os alicerces e o alimento da sua teoria de desenvolvimento e educação moral. Serviram-lhe, por isso, para fundamentar o conceito de crescimento. Vejamos como a partir do processo de definição dos estádios nos mostra o percurso evolutivo do desenvolvimento moral de um indivíduo (Hersh et al., 1998).

Assim, no que toca á definição destes, Kohlberg não tem por base uma teoria, defende que essa decorre das ideias apresentadas pelos sujeitos envolvidos num estudo, quando entrevistados acerca de dilemas morais, e que um acompanhamento longitudinal desses indivíduos, torna possível a definição dos seis estádios. A este propósito, acrescenta ainda, que todo aquele que seguir este processo encontrará sempre os seus estádios, nunca outros (p. 206).

Defende também, que a descrição do desenvolvimento moral quando apoiada na observação e análise sistemática do pensamento, no decorrer do tempo, reforça a validade dos estádios. Foi com base neste critério que Kohlberg afirmou que os seus estádios eram verdadeiros. Na concepção do autor (1992) “[o]s estádios de juízo moral são estruturas de pensamento sobre a prescrição, sobre as regras ou princípios que obrigam a actuar porque a acção se considera moralmente correcta” (p. 571).

Recorde-se, que estes foram definidos a partir de um conjunto de dados, que sistematicamente foi recolhendo, durante vinte anos, de uma amostra constituída por oitenta e quatro sujeitos do sexo masculino, com idades entre os dez e dezasseis anos, dos quais doze eram delinquentes, todos oriundos da área de Chicago.

2.2.2. - Níveis de desenvolvimento moral

Agrupou os estádios em três níveis: pré-convencional, convencional e pós-convencional, sendo que cada um destes contém dois estádios

sendo o segundo um estágio moralmente mais avançado e cognitivamente mais complexo que o anterior. Moralmente mais avançado que o anterior, no sentido que está mais próximo do ponto de vista moral-racional-universal-ideal. Cognitivamente mais complexo que o anterior, no sentido em que diferencia e integra perspectivas de um ponto de vista cada vez mais geral e abstracto (Lourenço, 1992, p. 94).

Assim, corresponde ao primeiro nível o estágio um e dois, ao segundo nível o estágio três e quatro e ao terceiro e último nível o estágio cinco e seis.

O nível moral pré-convencional é o nível da maioria das crianças menores de nove anos, de alguns adolescentes e de muitos adolescentes e adultos delinquentes. O nível convencional é o nível da maioria dos adolescentes e adultos da nossa sociedade e de outras sociedades. O nível pós-convencional é alcançado por uma minoria de adultos e, normalmente, só depois dos vinte anos (Kohlberg, 1992, p.187).

De acordo com o autor, estes três níveis correspondem a três formas de relacionamento entre um indivíduo e as normas e expectativas da sociedade. Neste sentido, o Nível I é o de um sujeito pré-convencional, alguém que ainda não entende as normas e expectativas sociais, visto serem exteriores a ele, daí que as não defenda. Por isso, quando se confronta com uma situação de conflito moral age de acordo com os seus próprios interesses, não levando em consideração os interesses das outras pessoas. É uma relação egocêntrica.

O Nível II é o de um sujeito convencional, que se assume como membro da sociedade, o que faz com que se identifique com as regras e expectativas dos restantes elementos que a constituem. No centro das suas preocupações está o ele querer ser um bom elemento da comunidade de que faz parte, daí que seja alguém que se esforça por desempenhar o melhor que pode os papéis que nela assume, procurando, dessa forma, responder ao que os outros esperam dele. É uma relação de conformismo.

O Nível III é o de um sujeito pós-convencional, alguém que aceita as normas da sociedade, no entanto, dá preferência a princípios éticos que ele próprio escolheu, ainda que esses entrem em conflito com as leis sociais, como acontece no dilema de Heinz, em que o marido toma a decisão de roubar o medicamento do farmacêutico, porque salvar uma vida, ainda que fosse de um desconhecido, está para um indivíduo do estágio 6 acima de qualquer lei. É uma relação de compromisso com os princípios em que assenta uma sociedade “boa e justa”, como aquela que o autor pretende construir.

“O exercício do juízo moral é um processo cognitivo que nos permite reflectir sobre os nossos valores e ordená-los numa hierarquia lógica “(Hersh et al, 1998, p. 47). A este propósito, lembre-se, então, que um aspecto essencial em todo

esse processo é a relação com os estádios de perspectiva social definidos por Selman (1980), na medida em que estes “[d]escrivem o nível em que uma pessoa vê a outra gente, interpreta seus pensamentos e sentimentos e considera o papel ou lugar que ocupam na sociedade” (Kohlberg, 1992, p. 186).

Como se pode constatar, existe uma forte ligação entre o desenvolvimento moral e a tomada de perspectiva social. De facto, o paralelismo que anteriormente tínhamos referido que existia entre os estádios cognitivos e os de raciocínio moral, vêmo-lo agora a expandir-se aos de perspectiva social. Significa, que no seu conjunto “formam uma hierarquia cognitivo-estrutural” (Kohlberg, 1992, p. 190). Por isso, como diz o autor, um raciocínio moral elevado implica sempre um raciocínio lógico também elevado e o mesmo acontece com a tomada de perspectiva social. Isto porque,

Da mesma maneira que há uma sequência vertical de passos para cima desde o Estádio moral 1 ao 2 e ao 3, assim também há uma sequência horizontal de passos em movimento desde a percepção lógica à social e ao juízo moral. Primeiramente, os indivíduos alcançam um estágio lógico, digamos que de operações formais parciais, que lhes permite ver «sistemas» no mundo, ver um conjunto de variáveis relacionadas com um sistema. Posteriormente os indivíduos alcançam um nível de tomada de perspectiva social ou tomada de papel, onde vêm a outra gente entendendo-se uns com os outros segundo o lugar que cada um ocupa no sistema. Por último alcançam o Estádio 4 de juízo moral onde o bem estar e a ordem do sistema social total ou sociedade é o ponto de referência para julgar o «justo» ou o «correcto» (Kohlberg, 1992, pp. 186 e 187).

Por outro lado, note-se ainda, a este propósito, que compreender essa relação entre estádios implica que primeiro tenhamos uma visão mais ampla da perspectiva sociomoral. Nesse sentido, Kohlberg estabelece a correspondência entre os seus três níveis de raciocínio moral e os três níveis de tomada de perspectiva social. Desta forma, precisa que ao nível *pré-convencional* lhe corresponde a *perspectiva individual concreta*, ao nível *convencional* a *perspectiva de*

membro da sociedade e, por último, ao nível pós-convencional a perspectiva anterior à sociedade (p. 190).

2.2.3. – Orientações morais para a definição da moralidade

Depois desta breve passagem pelos níveis de juízo moral, entendemos que, agora, temos mais facilitada a compreensão dos seis estádios de raciocínio moral. No entanto, pareceu-nos que antes de avançarmos para a sua descrição era importante fazermos, em primeiro lugar, alguns esclarecimentos relativamente às “orientações morais” que foram levadas em conta por Kohlberg para definir a moralidade. Tal como referimos anteriormente, no espaço dedicado às influências que outros exerceram sobre a teoria de Kohlberg, vimos que a filosofia tinha aí uma presença considerável, e estas orientações em que o autor se apoiou para definir a moralidade dos seus estádios, são originárias da filosofia. Reportam-se, sobretudo, como ele explica, a factos que se prendem com: direitos e deveres, responsabilidade, liberdade, igualdade, reciprocidade, normas que garantem a ordem social e o bem estar dos indivíduos. Salienta Kohlberg (1992) que estas se agrupam em quatro categorias, a saber: a) *Ordem normativa*, que tal como o próprio nome indica se referem a orientações que fazem a regulação da vida sociomoral dos indivíduos. b) *Consequências de utilidade* sendo essas aquelas orientações que asseguram o bem estar das pessoas. c) *Justiça e equidade* que se reportam a orientações que tornam possível que haja, entre as pessoas, liberdade, igualdade e reciprocidade. d) *O eu ideal*, que nos remete para orientações que têm como finalidade servir de modelo de um indivíduo bom (pp. 195, 196). Contudo,

Ao definir o especificamente moral alguns autores fazem finca-pé no conceito de norma e respeito pelas normas (Kant, Durkheim, Piaget). Outros identificam a moralidade com uma consideração pelas consequências do bem estar dos outros (Mill, Dewey). E outros como Bradley, Royce e Baldwin identificam a moralidade

com um ser moral idealizado. Finalmente alguns como Rawls e eu mesmo identificam a moralidade com a justiça. De facto as pessoas individuais podem utilizar qualquer ou todas estas orientações morais (Kohlberg, 1992, p. 196).

Assim, Kohlberg descreve os estádios centrando-se na justiça.

Sempre tratei de deixar claro que meus estádios são estádios de raciocínio da justiça, não de emoções, aspirações ou acções. A nossa base de dados tem sido um conjunto de dilemas hipotéticos apresentando conflitos entre os direitos ou reclamações de diferentes pessoas em situações de dilema. As perguntas estandarizadas que temos feito para verificar o raciocínio dos nossos sujeitos têm-se centrado em aspectos de justiça e retidão (Kohlberg, 1992, p. 232).

Apresenta para isso, algumas justificações. Por um lado, diz fazê-lo por entender que essa é a estrutura essencial da moralidade. Por outro lado, diz também que são os princípios baseados na justiça que permitem a resolução dos conflitos sociomorais que vão nascendo na vida dos indivíduos, a partir dos interesses que manifestam e das perspectivas que adoptam. Daí que eles apelem aos direitos e deveres de cada um, só podendo ser assegurados através da igualdade e da reciprocidade entre as pessoas, referindo que é preciso que se crie um clima de liberdade, para que se possa então garantir o bem estar de todos os indivíduos, numa sociedade que aspira a ser: “boa e justa”. “Possivelmente, a razão mais importante para nos centrarmos na justiça é que é a característica mais estrutural do juízo moral. Para Piaget e para nós a justiça é a estrutura de interacção interpessoal” (Kohlberg, 1992, p.301).

2.2.4. - Metodologia utilizada para definir os estádios de raciocínio moral

Por último, gostaríamos de frisar alguns aspectos metodológicos que foram adoptados pelo autor para definir os seis estádios. Lembre-se, a esse propósito, que a entrevista foi o instrumento de recolha de dados utilizado para obter dos sujeitos o processo de raciocínio por eles empregado para responder às questões a que foram submetidos, decorrentes de dilemas que previamente lhes

eram apresentados. Para esse efeito, Kohlberg desenhou então um conjunto de nove dilemas hipotéticos, que visam classificar, apenas e só, o raciocínio dos indivíduos envolvidos no estudo, nunca as próprias pessoas, como tiveram a preocupação de deixar bem claro alguns autores (Kohlberg, 1992; Hersh et al, 1998 e Lourenço, 2002) procurando, dessa forma, evitar que alguém cometa esse erro. A entrevista é composta por três dilemas.

A título de exemplo, transcrevemos o dilema 3, o dilema de Heinz e do farmacêutico, por ser o mais conhecido de todos eles.

Numa cidade da Europa, uma mulher estava a morrer de cancro. Um medicamento descoberto recentemente por um farmacêutico dessa cidade podia salvar-lhe a vida. A descoberta desse medicamento tinha custado muito dinheiro ao farmacêutico, que agora pedia dez vezes mais por uma pequena porção desse remédio. Henrique (Heinz), o marido da mulher que estava a morrer, foi ter com as pessoas suas conhecidas para lhe emprestarem o dinheiro e, assim, poder comprar o medicamento. Apenas conseguiu juntar metade do dinheiro pedido pelo farmacêutico. Foi ter, então, com ele, contou-lhe que a sua mulher estava a morrer e pediu-lhe para lhe vender o medicamento mais barato. Em alternativa, pediu-lhe para o deixar levar o medicamento, pagando-lhe mais tarde a metade do dinheiro que faltava. O farmacêutico respondeu que não, que tinha descoberto o medicamento e que queria ganhar dinheiro com a sua descoberta. Henrique, que tinha feito tudo ao seu alcance para comprar o medicamento, ficou desesperado e estava a pensar assaltar a farmácia e roubar o medicamento para a sua mulher.

- Deve ou não Henrique assaltar a farmácia e roubar o medicamento? Porquê?
- Se Henrique não gostar da mulher, deve roubar ou não o medicamento?
- Porquê?
- Se a pessoa que estava a morrer não fosse a mulher, mas um desconhecido, devia ou não Henrique roubar o medicamento? Porquê?
- Como deve Henrique roubar o medicamento, sabendo que por lei é proibido roubar? (Isto se o sujeito defende que Henrique deve roubar).
- É importante que as pessoas façam tudo o que podem para salvar a vida de alguém? Porquê? (Lourenço, 2002, p.71).

Refere Hersh et al. (1998) que um aspecto constante nos dilemas de Kohlberg, é que a personagem central surge sempre perante uma situação de conflito

moral, sendo que com isso, é intenção do autor levar o entrevistado a tomar uma decisão em que é obrigado a optar por um desses dois valores que se opõem no conflito. No caso do dilema que transcrevemos em cima, estão representados pelo valor da vida da mulher de Heinz e pelo cumprimento da lei estabelecida para regular a vida em sociedade. Assim, a propósito de cada dilema e após o investigador o ter lido ao entrevistado, eram apresentadas aos sujeitos uma série de perguntas estandarizadas, pedindo-se-lhes que respondessem às mesmas, como as que se seguem ao dilema de Heinz, que anteriormente transcrevemos.

Relativamente a todo esse bloco de perguntas, explica Hersh et al. (1998) que a primeira desse conjunto está formulada de forma a estabelecer o confronto de valores. A sua resposta implica que o entrevistado tenha que optar por um desses dois valores em conflito, salientando o autor que, na teoria de Kohlberg isso se designa por *conteúdo* do pensamento daquele indivíduo. Quanto às outras perguntas que se lhe seguem diz que essas foram elaboradas com a intenção de captar as razões que levaram a pessoa a dar aquela resposta. São, por isso, uma fundamentação do seu pensamento, ou seja, o raciocínio daquele indivíduo. Salienta que estas são reveladoras da *forma ou estrutura* do seu pensamento. É na análise destas últimas, que Kohlberg se centra para determinar o estágio moral em que se situa um indivíduo. Por isso, “[a] nossa identificação de estágio moral deve basear-se só no raciocínio moral” (Kohlberg, 1992, p. 187). Desta forma, traça um percurso desenvolvimental que se funda na reflexão, apoiado numa concepção de justiça com base em princípios.

2.2.5. - Estádios de raciocínio moral

É a partir das justificações apresentadas pelos sujeitos, ao resolverem dilemas hipotéticos com que foram confrontados, que decorrem os seis estádios de

desenvolvimento moral delineados por Kohlberg, e que passamos agora a descrever.

2.2.5.1. - Estádio 1: *moralidade do castigo e da obediência*

Centrado nas figuras de autoridade, o raciocínio que caracteriza este estágio está orientado para a obediência e para o castigo, pautando-se assim, por critérios externos. Neste sentido, é tido como bom e justo todo o acto que resulte associado à obediência, enquanto que no sentido inverso, se considera mau e injusto todo o acto que tenha resultado da desobediência à autoridade. Tal transgressão desencadeia a aplicação de um castigo, que se materializa através de sanções expiatórias. Assim sendo, agem estes indivíduos de forma a evitar essa punição. A força que move o raciocínio destes é uma força exterior, que emana dos mais velhos, da autoridade. Desta forma, não há diferenciação de perspectivas, ora adoptam a sua própria perspectiva, como forma de defenderem os seus interesses, ora adoptam o ponto de vista da autoridade, como forma de evitarem o castigo. Assumem, assim, uma perspectiva moral egocêntrica, que nos remete para a moral heterónoma descrita por Piaget (1932). Como diz Lourenço (1992), trata-se de “um estágio onde se confunde moralidade e castigo” (p. 95)

2.2.5.2. - Estádio 2: *moralidade do interesse individual*

Centrado nos seus próprios desejos, interesses e necessidades, o raciocínio que caracteriza este estágio segue um caminho que o possa levar a atingir a satisfação das mesmas. É em torno dessa satisfação que se orienta, neste estágio, o agir humano. Um dos seus traços mais originais, salienta Lourenço (1992-2002), é o facto de se imprimir uma direcção calculista e um sentido de oportunismo às acções desempenhadas, de onde resulta um deslocamento dos valores morais, passando então, estes, a situar-se, não ao nível das acções, mas das suas consequências. Deste modo, compreende-se que uma preocupação típica deste estágio seja a de procurar neutralizar os custos que porventura

possam estar associados à satisfação dos interesses, desejos e necessidades, ao mesmo tempo que se desenvolvem esforços para que seja possível arrecadar alguns ganhos materiais, nem que para isso, se torne necessário recorrer a influências ou a favores de uma segunda pessoa (Lourenço, 1992, 2002).

Esse é o salto que permite começar a diferenciar perspectivas, muito embora, a sua coordenação seja marcada por interesses individuais e atendendo, apenas, a pontos de vista de uma segunda pessoa. A justiça é perspectivada em termos de uma simples troca e definida por critérios que apontam para a concretização dos seus interesses. A expressão que melhor define o raciocínio deste estágio é a de *toma lá dá cá*, tratando-se ainda, tal como no estágio anterior, de uma moralidade heterónoma.

2.2.5.3. - Estádio 3: *moralidade relacional*

Centrado nos códigos de conduta (regras morais e convenções sociais) que regulam a vida em sociedade, o raciocínio que caracteriza este estágio pauta-se por critérios relacionais, já que aqui a preocupação maior é a de tornar-se um bom membro da comunidade a que pertence. Por isso, orienta as acções dos indivíduos no sentido de que estes possam vir a responder ao que os outros esperam dele, procurando assim, obter a aprovação dos demais e, dessa forma, ganhar a sua confiança (Colby & Kohlberg, 1987; Lourenço, 1992, 2002). No fundo, o que pretende é ser reconhecido como um bom elemento da comunidade de que faz parte, quer seja enquanto pessoa quer seja enquanto profissional ou até mesmo, enquanto membro de uma família.

Assistimos, assim, a um salto qualitativo no desenvolvimento do raciocínio moral, que resulta de uma mudança de perspectiva social, passando então, os indivíduos, dos seus interesses a interesses grupais. Deste modo, fica para trás o nível pré-convencional em que nos temos vindo a situar, abrindo-se assim, as portas que dão entrada, ao adolescente, num nível mais avançado de raciocínio moral, referimo-nos, pois, ao nível convencional, que inclui, como já dissemos, o estágio 3 e 4.

O estágio 3, como assinalamos, começa-se a desenvolver durante a adolescência, e junto com o 4 permanece como o mais elevado para a maioria dos adultos da nossa sociedade. É uma estrutura madura (e equilibrada) enquanto que prova ser um modo adequado de tratar a maioria dos conflitos que surgem entre a gente que se conhece (Hersh et al, 1998, p. 64).

Há, claramente, uma diferenciação de perspectivas, sendo feita a sua coordenação do ponto de vista de uma terceira pessoa, na esperança de que ela contribua para o bem-estar de todos os elementos daquela comunidade. *Todos por um e um por todos* é o lema neste estágio, que se acentuará mais ainda, no estágio seguinte.

2.2.5.4. - Estádio 4: *moralidade social*

Centrado nos interesses de todo o sistema social, o raciocínio deste estágio segue uma orientação que visa a manutenção da ordem. Deste modo, pauta-se por critérios legais, pois o mais importante é que se cumpra a lei estabelecida. Assim sendo, é tida como boa e justa toda a acção que estiver dentro do âmbito prescrito por esses códigos.

No que respeita à coordenação de perspectivas há um avanço significativo em relação ao estágio anterior, na medida em que se adopta, neste estágio, não o ponto de vista do pequeno grupo a que cada indivíduo se encontra ligado, mas antes o ponto de vista do “outro generalizado”, isto é, sempre que se torne necessário resolver conflitos de interesse, estes indivíduos não se voltam para o “eu” ou para o “outro” mais próximo, pois o que melhor os caracteriza, é o facto de nesse momento se voltarem para o todo.

2.2.5.5. - Estádio 5: *moralidade do contrato social*

Centrado no respeito pelos direitos fundamentais das pessoas, o raciocínio deste estágio segue uma orientação que vai no sentido de proteger esses direitos e, portanto, prevenir a sua violação, de forma a garantir a todos o bem-estar social. Esse respeito pela dignidade do outro é uma exigência ética aqui

assegurada por meio de uma estrutura cooperada de protecção – normas e leis – que decorrem de acordos livremente negociados e estabelecidos por um grupo social – um modo de gerir conflitos e prevenir a exclusão social. Esse contrato voluntariamente firmado para garantir o bem comum, é segundo Kohlberg (1992) a base em que assentam as relações destes indivíduos.

Neste sentido, salienta o autor, que “a sociedade é a inter-relação com outros indivíduos” (p. 584). Assim, vai crescendo por entre acordos uma sociedade que ao se alicerçar e alimentar pela cooperação se torna verdadeiramente moral e também racional, na medida em que o acordo é uma “acção orientada para o entendimento” (Habermas, 2001, p. 46), essa “busca cooperativa de verdade” (p. 38) a que se refere o filósofo. Assim sendo, o que comanda o agir humano neste estágio, é uma ética comum do respeito pelo outro, que emerge dessa atitude reflexiva que faz existir os acordos que comandam a vida das pessoas, e nos quais se destaca “a fala argumentativa como mecanismo resolutório de problemas” (Habermas, 2001, p.57). Neste contexto, uma norma será justa se reúne o consentimento de todos os implicados na sua elaboração, isto é, quando regula os conflitos de maneira a que todos se sintam seus beneficiários, “este reconhecimento intersubjectivo funda a validade social (ou vigência) da norma” (Habermas, 2001, p. 128). Já o contrário, isto é, quando imposta, é tida como sendo uma norma injusta (Schaffer, 1996). Subjacente a esta concepção de norma encontramos a noção de *igualdade* de direitos e *equidade* na sua distribuição por *todos* os indivíduos. Quer isto dizer, que se trata de uma sociedade que reconhece a todos os seus membros, sem excepção, os mesmos direitos fundamentais, tratando a todos indiscriminadamente.

De facto, existe, claramente, por parte destes indivíduos uma tomada de consciência quanto aos direitos fundamentais que deverão adoptar para construir uma sociedade moral, mantendo em relação a esses um sentimento de defesa que é levado ao extremo, pois mesmo numa situação de conflito com a lei vigente, mantêm a sua legitimidade. Adquirem, assim, os direitos humanos um carácter inviolável, que confere relatividade à lei. É uma perspectiva *anterior*

à *sociedade*, centrada mais na transformação do que na manutenção social (Kohlberg, 1992; Lourenço, 1992, 2002), um raciocínio moral de nível pós-convencional, no qual “[o]s estádios 5 e 6 representam racionais com princípios. O 5 é o mais disponível e portanto o mais comum. O 6 representa filosoficamente uma posição mais adequada, mas é rara entre os que não são filósofos” (Hersh et al, 1998, pp. 67 e 68).

Assim sendo, Kohlberg mantém o seu estágio moral mais elevado já não como um estágio *real* a atingir pelo ser humano, mas enquanto sua aspiração moral ideal, digamos que essa aferição o tornou mais teórico do que prático. De facto, o Estádio 6, como refere Lourenço (2002, 2005) já não consta do seu *Manual de Avaliação do Juízo Moral* mais recente. Foi por esta razão, que não o incluímos aqui.

2.2.6. – Relação entre teoria e prática do desenvolvimento moral

Depois desta breve e sucinta abordagem à teoria do desenvolvimento moral elaborada por Kohlberg, iremos mostrar, já de seguida, o modo como o autor a relacionou com a prática pedagógica. Faremos um traçado do seu percurso evolutivo, enquanto caminhos que o levaram à criação de um ambiente socio-democrático na escola, que servisse não só de contexto à discussão, mas, sobretudo, porque através da participação activa dos alunos na vida e governo da escola essa se transformaria numa autêntica comunidade, que ao ser resultado da cooperação educativa permite aos alunos a tomada de consciência de que fazem parte dessa comunidade humana que depende de cada um dos membros que a constitui. E, por isso, “[c]onduz os alunos a possuir um maior sentido de justiça como a virtude reguladora do comportamento social” (Ludojoski, 1967, p. 144).

Aprendera, pois, com Dewey (1961), que

Fazer isto significa transformar cada uma das nossas escolas em uma comunidade embrionária de vida, que se actua mediante certos tipos de ocupações, que reflectem

a vida da sociedade global, que resulta impregnada do mais profundo espírito da arte, da ciência e da história.

Quando a escola chega a fazer de cada aluno, membro da sociedade humana, um verdadeiro componente da sua pequena comunidade, quando a escola o impregna de espírito de cooperação e lhe dá os instrumentos para o autogoverno efectivo, então teremos a maior e a mais profunda garantia da formação de uma sociedade global respeitável, amável e harmoniosa (pp. 21 e 22).

É justamente uma educação moral que nasce desse “aprender vivendo e trabalhando” (Dewey, p. 88) em “comunidade justa” (democracia participativa) a que Kohlberg veio propor que se desenvolvesse nas escolas. Porque, ao se transformar um grupo de alunos, numa comunidade humana, que ao estar organizada em torno de uma estrutura democrática permite que cada um dos seus membros, independentemente do seu ritmo, dos interesses ou das necessidades que tem, possa desenvolver um trabalho activo com sucesso, porque pela colaboração todos se completam. Deste modo, um sistema democrático na escola, assegura aos alunos, por meio do trabalho e da vida em democracia o desenvolvimento do espírito de entreajuda, da solidariedade que vai crescendo no trabalho pela cooperação, do respeito mútuo que nasce desse estar juntos a trabalhar para o mesmo fim, onde é inevitável o confronto de vários pontos de vista que lhes permitem, não só uma aprendizagem da diferença, que os ajuda a integrar quer na escola quer na sociedade, mas, sobretudo, porque através dos conflitos cognitivos que daí decorrem podem crescer ao nível intelectual, social e moral, na medida em que tudo na escola é fruto de um trabalho vivo dos alunos em colaboração com os professores, até mesmo, a lei que os governa, à qual todos se submetem. Neste sentido, afirmava Ludojoski (1967) que

Democratizar a escola significa pois fazer participar os alunos na construção, mantimento e defesa dessa ordem. E cremos que isto não se pode fazer mediante recomendações verbais moralizantes, mas sim somente através da vivência pessoal do sujeito...

Socializar a escola significa pois no sistema de autogoverno, fazer com que todos os alunos se tornem plenamente conscientes segundo a gradualidade do desenvolvimento das suas aptidões humanas, de que formam parte da grande comunidade humana, cuja existência está nas mãos dos seus membros (pp. 169 e 170).

Note-se, aliás, que esta foi a última perspectiva de operacionalização da educação moral feita por Kohlberg a partir da sua teoria psicológica, parecendo-nos importante assinalar outras que tivesse adoptado anteriormente, até que tivesse sido capaz de chegar aquela. No prólogo que escreveu para um livro em que Hersh et al (1998) apresenta a sua teoria relacionando-a à prática pedagógica, Kohlberg faz aí um retrato evolutivo quanto à forma como ele relacionou a sua teoria com a prática. Confessa que ao fazer essa transposição utilizou, inicialmente, uma perspectiva incorrecta, por isso diz:

Quando comecei a trabalhar na escola tratei de deduzir as práticas que os professores deveriam utilizar da minha teoria psicológica baseada na investigação. Nessa altura relatei a teoria com a prática educacional do mesmo modo em que o tinha feito B. F. Skinner e outros psicólogos... Agora vejo o modo de relacionar a teoria e a prática que seguíamos Skinner e eu quando comecei, como uma falácia do psicólogo (p. 7).

Por outro lado, chama a nossa atenção para um aspecto que não pode ser descurado por quem quer promover, na escola, a educação moral, é que esta para desenvolver nos alunos determinadas atitudes, que já referimos nas páginas anteriores, requer uma abordagem no interior do grupo, ou seja, que este se torne uma comunidade onde o simples processo de se viver é ele mesmo, a mais autêntica educação moral. É que esta, não chega a acontecer quando se faz uma caminhada solitária, porque, desse modo, não proporcionaria as aprendizagens de que necessita, essas só podem acontecer na interacção, e essa, pressupõe um estar com outros, que é o mesmo que dizer que ela é a própria vida.

Tal como os filósofos da antiga Grécia, também Kohlberg se interrogou acerca da virtude e da justiça, bem como da forma como essa se adquire. Por isso diz:

Caí no sofisma do psicólogo de passar por cima da preocupação «política» de Platão e Dewey por o grupo e a comunidade como uma preocupação não abordada por uma psicologia que propõe o avanço em passos individuais... a «comunidade justa» remedeia em parte esta negligência.

Meus colegas e eu voltamos a cair em uma nova falácia psicológica em nossos trabalhos pedagógicos. Desenhamos um programa educativo sobre a teoria de um psicólogo. A nossa primeira aventura em educação moral foi a dissertação experimental de Moshe Blatt para estimular o avanço moral através de discussões na classe sobre dilemas hipotéticos similares aos empregados na nossa investigação... Isto teve êxito como experiência psicológica, o estudo deixou muito a desejar como enfoque sólido para uma educação moral (p. 9).

Por isso, à medida que se ia familiarizando mais com as escolas, e sobretudo, o trabalho que nelas desenvolveu, foi decisivo para os deslocamentos que foi operando em relação à educação moral. Neste sentido, refere:

Ao continuar trabalhando em escolas levou-me a uma posição mais perto da maioria dos meus críticos: que a educação se deve tratar directamente com a acção e não só com o raciocínio, com situações «da vida real» e não só com umas hipotéticas. Isto, naturalmente, conduziu ao enfoque do currículo formal até ao «currículo oculto» da escola. Levou à formação de uma democracia participativa ou «comunidade justa» como contexto de discussão e educação moral. (pp. 9 e 10)

Em termos de educação moral, houve, de facto, uma evolução muito significativa. Nesse processo, Kohlberg atribui um papel determinante à cooperação que se estabeleceu entre equipas de investigadores e corpo docente. Refere a reflexão crítica e avaliativa em torno da acção já realizada, feita no próprio contexto, como sendo a principal responsável pelos avanços adquiridos, quer em termos de novos conhecimentos quer das modificações introduzidas nos conhecimentos anteriores e nas práticas dos professores que

os experimentavam. Sublinha, de certa forma, a importância da formação em contexto, destacando nesse exercício formativo o olhar crítico que essa possibilita às práticas dos professores em articulação com a teoria para as fazer avançar mutuamente. Dessa forma, o saber vai-se construindo através de interações interpessoais (Niza, 1997). A este propósito, salienta Kohlberg:

A nossa teoria da educação moral, pois, está mudando e espera-se que crescendo; é uma teoria que se desenvolve através do intercâmbio entre psicólogos teóricos e práticos. Começou com a ênfase na psicologia, levou-nos a pensar em termos filosóficos e procedeu-se à sua expansão e revisão à luz da experiência contínua em sala de aula e nos encontros dentro de uma escola como «comunidade justa». A teoria foi mudando e foi tratando de organizar e informar práticas educacionais e decisões, e não só dados de investigação. Há medida que os professores e os teóricos se relacionavam, a teoria trocava ou se ampliava para incorporar práticas pedagógicas eficazes e os professores mudavam para incorporar as directrizes dos teóricos à medida que estas se tornavam significativas na prática (p. 10).

Por fim, refira-se ainda outro aspecto de relevo no que são, hoje, as raízes históricas da «comunidade justa» de Kohlberg. Nesse sentido, não podíamos, pois, deixar de referir o trabalho que Edwin Fenton, Ralph Mosher e Kohlberg desenvolveram durante seis anos como bolseiros da Fundação Danforth, tendo-lhes essa solicitado, para esse período, a criação de programas de educação moral para três escolas das cidades de: Cambridge, Brookline e Pittsburgh. Diz Kohlberg, que estes, foram concebidos de forma a que pudessem vir a ser do agrado de toda a comunidade educativa (professores, alunos, administradores e encarregados de educação). No que diz respeito ao projecto, refere que,

Em primeiro lugar, a ênfase no projecto Danforth pôs-se no desenho do currículo. Tínhamos suposto que o desenvolvimento moral não deverá ser «uma assinatura», mas sim uma dimensão do currículo em qualquer matéria, já que qualquer delas suscita temas relacionados com os valores ao longo dos seus conteúdos. Em termos práticos, isto traduziu-se num enfoque que leva a integrar o debate sobre dilemas morais com objectivos curriculares normais em ciências sociais e língua. Resistindo aos supostos que se dirigem a «provar ao professor», o projecto assume que os

professores necessitam integrar a discussão moral com outros objectivos e conteúdos do currículo mais que usar um currículo «pré-fabricado»...

O segundo ponto do projecto Danforth sobre o que recai a ênfase, trata de um dos problemas práticos inerentes à discussão de decisões «reais», em contraste com as morais hipotéticas. A discussão de dilemas morais reais implica sérios temas relacionados com a confidencialidade e responsabilidade e exige que os professores estabeleçam um clima de confiança na sua classe. Isto implica a integração das práticas de orientação psicológica de Rogers com a pergunta socrática segundo o enfoque cognitivo do desenvolvimento da condução da classe por parte do professor...

Um terceiro ponto importante do projecto Danforth foi o governar a classe e a escola como uma comunidade justa ou uma democracia participativa (p.10).

Deste modo, fora-se distanciando e deixando para trás a sua perspectiva inicial de educação moral. Contudo, de forma a melhor contextualizarmos a “comunidade justa”, parece-nos que merece a pena acrescentar-se, ainda que de uma forma sucinta a descrição do seu funcionamento. Antes disso, é importante salientar o trabalho de reeducação que Kohlberg desenvolveu em prisões, na medida em que o ajudou a tomar consciência da necessidade de mudar a “atmosfera moral” da escola. Esse foi o salto para a criação de uma comunidade justa. Salienta o autor, que quando trabalhava em torno do conceito de “atmosfera moral” fez uma visita de trabalho ao Kibbutz Sassa em Israel e que a democracia directa que aí se vivia teve uma forte influência no delineamento da sua comunidade justa. Além do mais, para completar o quadro das teorias em que se inspirou ao conceber a comunidade justa é, portanto, essencial, referir-se aqui tanto a filosofia democrática de Dewey (1916/1959) como a teoria sociológica de Durkheim (1925).

2.2.7. - A comunidade justa de Kohlberg

2.2.7.1. - Características

Durante as décadas de setenta e oitenta Kohlberg desenvolveu em várias escolas do seu país, um projecto de investigação-acção⁽¹⁾, através do qual pode dar forma à sua ideia de “comunidade justa”, ou seja, uma operacionalização da educação moral a partir de uma mudança produzida no contexto e atmosfera moral das escolas onde decorreu a intervenção. Assim, reuniu acção e investigação com a intenção de conseguir, por um lado, promover o desenvolvimento moral dos alunos que frequentavam essas escolas, por outro lado, isso constituía, como já referimos, uma forma de relacionar a sua teoria moral com a prática educativa.

De outro modo, a abordagem da comunidade justa, porque baseada numa teoria científica de desenvolvimento moral, pode recorrer a instrumentos de avaliação (e.g., escala de desenvolvimento moral de Kohlberg) que lhe permitem testar a eficácia de determinadas acções educativas ou a validade de algumas hipóteses aventadas (Lourenço, 1995, p.33).

A experiência decorreu em escolas secundárias muito específicas, com características bem diferenciadas do que era a realidade das escolas americanas, sobretudo, do ponto de vista físico e curricular. Tratava-se, pois, de instituições escolares alternativas, de pequena dimensão, destinadas a receber um número muito reduzido de alunos, “para se poderem reunir todos como comunidade uma vez por semana” (Hersh et al., 1998, p. 175). O plano curricular adoptado não foi o mesmo em todas as escolas das que aderiram à experiência, enquanto que o da Escola Secundária de Cambridge incluía Literatura e Ciências Sociais, o da Cluster School era formado por Estudos Sociais, Inglês e Educação Física. Os

(1) Tudo isto nos remete para uma metodologia que se inclui dentro do paradigma da investigação-acção, que Lopes da Silva (1996) define como “uma problemática epistemológica, que se refere à possibilidade de reunir acção e investigação, de produzir conhecimentos a partir de uma realidade em mudança e às formas de relação entre teoria e prática” (p. 9).

alunos frequentavam as restantes disciplinas na escola regular. Quanto à equipa de professores que asseguravam o desenvolvimento da experiência em cada uma das escolas alternativas, tinham como condição de acesso, aprender a teoria de desenvolvimento moral, por constituir o suporte para a mudança requerida, mas entravam nestas escolas livre e voluntariamente e, tal com os alunos, completavam o seu horário desempenhando funções ora na escola alternativa ora na escola regular. Deste modo, tanto alunos como professores dividiam-se por duas escolas. Um aspecto importante que dizia respeito quer aos alunos quer aos professores era o facto de nessas escolas tanto uns como outros serem iguais face à lei. Por isso, em reunião de comunidade cada um dos seus membros, independentemente do estatuto, tinha direito a um voto. De facto, o uso desse direito cria na escola um clima de respeito e de liberdade, ao assegurar a todos a possibilidade de cada um ser igual perante

Mas Kohlberg defendia como condição necessária para uma democracia participativa a criação de um clima de confiança, não só dentro da sala de aula, como também ao nível de toda escola, na medida em que alicerça as bases sólidas para que possa haver diálogo entre os alunos, abrindo-lhes caminho para a discussão e reflexão, como forma de chegarem a um entendimento que lhes permita estabelecer acordos, resolver conflitos ou tomar outras decisões. E esta é uma questão essencial na promoção do desenvolvimento moral, porque quando os alunos participam na tomada de decisão tornam-se mais responsáveis, sentindo-se obrigados a velar pelo cumprimento da lei estabelecida, vigiando-a e fazendo-a cumprir, caso contrário, os transgressores seriam castigados em reunião de comunidade. Neste sentido, refere Hersh et al. (1998) que na escola de Cambridge,

Ao princípio os estudantes mostravam-se receosos em impor disciplina mutuamente, mas quando viram que as classes não se levavam com facilidade se os alunos se portavam mal ou não estavam presentes, começavam a castigar os culpados pela má conduta (p.176).

Estas e outras decisões, à excepção das que estavam directamente ligadas ao currículo escolar, eram tomadas em reunião de comunidade, onde os alunos e professores, com a supervisão de Kohlberg, se juntavam para debater os problemas mais graves (consumo de droga e álcool, roubo, indisciplina, entre outros) que no dia a dia afectavam o normal funcionamento da comunidade. Esses eram discutidos no grupo, sendo as propostas viáveis submetidas a votação, o que lhes permitia tomar decisões que respeitavam a vontade da maioria, de onde emergiam as regras de funcionamento desse colectivo. Assim, por participação democrática directa iam criando as regras comunitárias, que ao serem aceites por todos os vinculava a elas, despertando nos alunos uma obrigação moral de respeito para com as mesmas. Essa responsabilidade pelo cumprimento da lei comum ia crescendo à medida que os alunos vivenciavam a democracia. É disso exemplo, o que se passou em relação ao roubo na escola de

Cambridge. “Enquanto que no primeiro ano a regra e o possível castigo pela sua infracção não detiveram o roubo, no segundo ano a norma de que o roubo era proibido na escola surgiu dos alunos” (Hersh et al, 1998, p. 180).

Desta forma, Kohlberg recorreu ao método de discussão de dilemas reais e à participação democrática directa na vida e gestão da escola, como estratégia que visava promover em todos os alunos uma aprendizagem da justiça e dos direitos humanos, ao mesmo tempo que procurava elevar a dignidade da pessoa ao estágio mais alto, através das vivências que essa estrutura desencadeia. E porque essas aprendizagens revertiam em serviço da própria comunidade que iam construindo, acrescentava-lhe sentido social. Através desta metodologia “procurava-se a justiça, por um lado, praticava-se a igualdade por outro, e exigia-se responsabilidade e sentido de comunidade ou respeito pela vida colectiva, finalmente” (Lourenço, 1995, p. 29).

Porém, esta experiência não teria sido possível de realizar se Kohlberg não tivesse rompido com o modelo tradicional que então dominava nas escolas e que tinha por base a autoridade do professor, sendo, por isso, um ambiente oposto ao ambiente democrático que temos vindo a descrever. Deste modo, Kohlberg (1992) ao estudar a atmosfera moral da escola, enquanto contexto onde tem lugar a acção moral, salienta que contextos democráticos se constituem como condições que levam a um crescimento moral com mais êxito do que os ambientes tradicionais, na medida em que têm “uma profunda influência na tomada de decisão moral dos indivíduos” (p. 265). Neste sentido, acrescenta ainda, que “a atmosfera moral na forma de normas colectivas e um sentido de comunidade pode ser uma força muito grande para determinar a conduta moral, mantendo constante o estágio de juízo moral do indivíduo” (p. 268). Por isso, Hersh et al. (1998) considera que o modelo tradicional “da perspectiva do desenvolvimento moral é pouco recomendável” (p. 176). Já que nele, as tomadas de decisão são sempre do professor, o que torna esse ambiente deficitário tanto em liberdade como em poder por parte dos alunos, e isso impede-os de se tornarem responsáveis.

Outro aspecto com forte peso negativo para o desenvolvimento sociomoral, é que nesse modelo o professor coloca tudo pronto nas mãos dos estudantes, negando-lhes, dessa forma, a possibilidade de poderem fazer certas aprendizagens, sobretudo, as sociais, que nascem e crescem a partir do seu envolvimento e participação na vida e gestão da escola. Por isso, quando não lhes é dado esse *poder fazer* certas tarefas escolares, tal facto constituirá um obstáculo para esse desenvolvimento, por tornar os alunos passivamente dependentes do professor. É que a responsabilidade para se poder desenvolver necessita que os educandos se impliquem e empenhem na vida e gestão da escola, porque se não tiverem liberdade e poder para assumir esses desempenhos só podem experimentar a irresponsabilidade, por ser, esse *poder realizar* tarefas sociais o caminho que conduz os estudantes a adultos responsáveis, ao mesmo tempo que lhes permite conquistarem a sua autonomia pessoal e moral.

Deste modo, o modelo tradicional ao não dar aos alunos poder de decisão e de participação na vida e gestão da escola promove neles a heteronomia, que é resultado dessa dependência do professor. Isto levou Kohlberg a transformar a atmosfera moral da escola. Neste sentido, seguindo a Piaget, que apontava a cooperação como o único caminho para a conquista da autonomia, defendia na escola, o uso de metodologias activas, por serem promotoras da participação directa dos alunos. Ora, para que estes possam conquistar a autonomia têm que ter poder de decisão, na medida em que esta significa autodesenvolvimento, daí os alunos serem os criadores da sua própria lei (nomia). Por isso, para que estes desenvolvam a autonomia torna-se necessário que no grupo exista um certo campo de liberdade e que tenha poder para actuar e para decidir. Quer isto dizer, que o desenvolvimento sociomoral requer um “contexto de normas de grupo ou de processos de tomada de decisão em grupo” (Kohlberg, 1992, p. 265). Assim, os alunos terão mais probabilidades do que num ambiente tradicional de desenvolverem, entre si, o respeito mútuo.

2.2.7.2. – Assembleia comunitária

Esta era a estrutura democrática que servia de base à experiência, por ser o espaço e o tempo onde os alunos faziam a aprendizagem da democracia, a partir da sua participação na vida e governo da escola. Como reforço para essas aprendizagens, Kohlberg instituiu também, para os novos alunos, um “curso de democracia”. Este consistia numa reflexão em torno da forma como haviam sido conduzidas as assembleias comunitárias realizadas no tempo passado mais próximo. Essa análise permitia-lhes detectar os pontos fracos de actuação e a partir deles elaborarem estratégias mais eficazes de o fazerem. Ainda com a mesma preocupação – a formação democrática dos estudantes – realizavam visitas a outras comunidades (Hersh et al., 1998).

A assembleia comunitária era semanal e dela participavam todos os alunos e professores da escola, daí estas terem uma frequência limitada de alunos, cerca de uma centena, correspondendo nalguns casos a pouco menos e noutros a pouco mais. Precisa Lourenço (1995) que iam dos “60-180” alunos por escola (p. 29).

Tinha a duração de duas horas e seguia uma ordem de trabalhos que incluía temas que haviam preocupado a comunidade nessa semana. Esta era elaborada pelos professores e integrava uma estratégia para a discussão. Na véspera do dia fixado para a assembleia toda a comunidade se reunia em grupos pequenos de alunos coordenados por um professor, para discutir a agenda. Da discussão gerada em torno daquela elaborava-se uma síntese com os principais pontos de vista do grupo. Elegia-se, em cada um dos pequenos grupos, um representante para apresentar as conclusões à comunidade.

Todas as semanas, um dos grupos pequenos conduzia a assembleia comunitária. No seu interior elegia-se um dos seus elementos para presidir à reunião e os restantes membros desse mesmo grupo tinham como função auxiliar o presidente, por exemplo, um deles registava o nome de todos aqueles que pediam a palavra. O presidente mal dava por aberta a sessão procedia de imediato à leitura do primeiro tema da ordem de trabalhos e de seguida os

representantes dos pequenos grupos apresentavam as conclusões a que tinham chegado na véspera. Estas davam então lugar a uma discussão comunitária, seguida de uma votação que permitia tomar decisões, dando, por vezes, origem à elaboração de regras comunitárias, às quais todos tinham que se submeter, tanto alunos como professores.

Para controlar as violações das suas regras, a comunidade estabeleceu um comité rotativo de disciplina composto por um aluno representante de cada grupo pequeno e dois membros do claustro... Se a pessoa implicada é a primeira vez que falta, o comité faz com que haja uma reconciliação entre as duas partes. Se já há uma história de culpa, o comité recomenda um castigo à comunidade. A comunidade ouve o caso, permite a ambas as partes que apresentem a sua opinião, discute os temas e toma uma decisão. Aos culpados é dado todo o tipo de oportunidades de emenda e restituição, mas quando se esgotam esses meios, chamam-se os pais e expulsam-se da escola (Hersh et al., 1998, p. 157).

Como nota final, apraz-nos salientar “que a principal hipótese da investigação-acção da experiência das escolas em comunidade justa fosse que essas escolas desenvolveriam culturas morais mais positivas do que as suas correspondentes escolas tradicionais, hipótese esta que se veio a confirmar” (Lourenço, 1995, p. 30).

No entanto, e apesar destas escolas terem revelado resultados muito positivos, alcançando os efeitos esperados, atendendo às suas características especiais não se tornaram representativas do universo das escolas secundárias americanas, variável que afectou a generalização e que motivou algumas das críticas de que foi alvo. Sublinhe-se, então, a este propósito, que as especificidades relativas aos dados contextuais da experiência, ou seja, escolas pequenas com amostra e currículo reduzidos, suscitaram certas dúvidas em professores que desempenhavam a profissão em contextos pedagógicos o oposto daqueles, para quem, por isso mesmo, a implementação da experiência na sua escola se revelava uma impossibilidade. Por esta razão, confrontaram Kohlberg com o problema, assumindo este, no entanto, que a resposta a tais

questões não era simples de dar (Power et al., 1989). De igual modo, o princípio estruturante da abordagem – a democracia – tem motivado, a partir de então, críticas várias, vindo essas, sobretudo, de teóricos ligados a esta área do desenvolvimento humano. Neste caso, Power (1989) e Lourenço (1995) destacam o facto de ter sido acusada de poder conduzir os estudantes a uma tirania, como consequência de serem eles a maioria comunitária e, tal como já afirmámos, ter cada um direito a um voto. Além disso, acrescenta Menezes (1999), que a “comunidade justa parece repousar demasiado, em nossa opinião, na ênfase do princípio ‘uma pessoa um voto’, esquecendo um dos ensinamentos centrais de Kohlberg (1969), a saber: que o que caracteriza a moralidade democrática é a contratação social” (p. 97). Vale a pena salientar, ainda, que outros, como, por exemplo, Habermas (1979), criticaram o facto da abordagem remeter os estudantes para processos de vida bem diferenciados. Em rigor, fundamentam a crítica na incongruência e contradição entre a vida democrática levada pelos alunos em comunidade justa e, depois, as vivências feitas pelos mesmos para além dessa tanto dentro do espaço escolar mais alargado como no seio da própria família, assim como na comunidade de que ela faz parte. Portanto, as últimas contrastam com as primeiras, por serem de carácter autoritário (Menezes, 1999). Neste sentido, Campos et al (1993) apontam, então, o aspecto artificial que envolve a intervenção. Aliás, menciona Menezes (1999), que noutra crítica também voltada para a sua metodologia, Ryan sublinha que “não é suposto uma escola ser uma democracia, nem que alunos e professores tenham um estatuto de igualdade (p. 96). A propósito desta relação professor(a)/alunos(as) é curioso confrontarmos este ponto de vista com o apelo que, há mais de dois séculos, Rousseau (1762/1990) fazia no seu Emílio: “Façam deles os vossos semelhantes, para que possam sê-lo de verdade!” Não obstante, acrescenta Lourenço (1995), que a comunidade justa tem vindo a ser acusada de promover nos alunos “uma espécie de *intimidação moral*, tal a ênfase que coloca na ideia de estádios de desenvolvimento moral” (p. 35). Nesse contexto, adverte Cunha (1996)

Se os alunos, por exemplo, se encontram todos num estágio pré-convencional de desenvolvimento moral, não poderão deixar de conceber a justiça e, portanto, a relação entre pessoas, como regulada exclusivamente pelo poder do mais forte, pela probabilidade de ser castigado ou recompensado, ou pelo seu interesse particular. Se a escola é uma democracia participativa e, portanto, se os alunos puderem elaborar autonomamente os seus regulamentos e julgar as prevaricações, as limitações próprias do seu estágio de desenvolvimento ir-se-ão necessariamente manifestar e teremos então tudo menos autêntica justiça (p. 43).

A este respeito, salientam Harding & Snyder (1991), que uma participação democrática pressupõe, como é óbvio, o estágio 5 de raciocínio moral. No entanto, lembram que a maioria dos estudantes ainda não chegou perto desse ideal, estando, normalmente, no estágio 2 e 3, e, em função disso, “o mecanismo de mudança desenvolvimental está inscrito na própria mudança, fazendo a possibilidade de progresso parecer contraditória (p. 329, citados por Menezes, 1999, p. 95). Por isso, na opinião de Trindade (1998), então o ideal seria mesmo desenvolver um trabalho na zona de desenvolvimento próxima de cada aluno. E, finalmente, lembrarmos, também, que foi acusada de “obsessão com a justiça e razão, e, como consequência, uma das limitações da comunidade justa é não proporcionar o desenvolvimento integral da pessoa, isto, na opinião de Mosher (Lourenço, 1995, p. 35).

Contudo,

a abordagem da comunidade justa é um método viável de promover o desenvolvimento sociomoral individual, de elevar a cultura ou atmosfera moral das escolas que a vivem, e de ter uma palavra a dizer na solução de problemas graves que afligem a escola actual: consumo de droga, problemas de disciplina, baixa motivação escolar, manifestações de intolerância etc. (Lourenço, 1995, p. 36).

2.3. - Teoria de Kohlberg vista pelos Críticos

Embora as análises daqueles remetam para críticas construtivas diversas, não deixa de ser consensual de que a sua teoria foi até hoje, a mais influente, a mais

importante, porque a mais completa e vasta teoria do desenvolvimento moral já elaborada (Kohlberg, 1992; Schaffer, 1996; Lourenço, 2002). Compreende-se, por isso, que ela tenha gerado tamanha polémica no seio dos estudiosos, que ora a acusam de “tendenciosa” tanto do ponto de vista sexual como cultural, ora a acusam de “incompleta” por não incluir todos os aspectos psicológicos que integram o processo de juízo moral (Kohlberg, 1992).

Das críticas que recebeu daremos especial atenção ao que nos remete para um conceito mais alargado do campo moral, por entendermos, que ao incluir novas perspectivas, se amplia tanto o domínio moral como a nossa compreensão acerca do desenvolvimento humano. É que uma lógica de complementaridade de diferentes modos de pensar as relações humanas, como tem vindo a ser defendida por Gilligan (1982), poderá levar-nos a uma teoria do desenvolvimento mais abrangente, isto é, à “descoberta da maturidade”, como refere a própria autora (p.177).

Assim, num propósito de expansão do domínio moral, recorde-se que:

A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg é uma teoria que se centra nos processos de tomada de decisão moral e em estruturas cognitivo-morais que se assumem para suscitar esses processos. Temos reconhecido anteriormente que entendemos que a teoria do raciocínio da justiça é necessária mas não suficiente para definir o campo total do que se entende por desenvolvimento moral. Assim pois, estamos abertos a todo o intento construtivo de ampliação da nossa apreciação neste campo (Kohlberg, 1992, p.328).

Nesta resposta aos críticos, Kohlberg assume que a sua concepção de moralidade ao centrar-se apenas na justiça deixa de fora outros aspectos do processo, o que segundo Gilligan (1982), torna vulnerável a tal maturidade desenvolvimental. Por isso, no que diz respeito às limitações apontadas à sua teoria, do ponto de vista do domínio moral acrescenta Kohlberg (1992):

Admitimos que esta ênfase que no meu trabalho se faz sobre a virtude da justiça, não reflecte totalmente tudo o que reconheço que faz parte do campo moral. Entendemos que para além da justiça o campo moral inclui também a referência a uma virtude,

ágape em grego, é a virtude que reconhecemos por caridade, irmandade, amor, cuidados ou comunidade. Na investigação americana moderna, a esta virtude chama-se-lhe conduta pró-social (p. 234).

Aponta, assim, deste modo, para a inclusão no domínio moral de uma “ética do cuidado ou da responsabilidade” proposta por Gilligan (1982).

2.3.1. - Gilligan: *ética do cuidado ou da responsabilidade*

Certamente, que diferentes concepções do domínio moral, uma centrando-se num ideal de justiça e defendida por Kohlberg, outra centrando-se num ideal de cuidado proposta por Gilligan, dão origem, inevitavelmente, a diferentes modos de pensar e compreender o desenvolvimento moral, ao resultarem de formas diferenciadas de olhar o eu e o seu relacionamento com os outros. Dois percursos desenvolvimentais traçados

A partir da diferente dinâmica de separação e ligação em sua formação de identidade de género através da divergência de identidade e intimidade que assinala sua experiência nos anos de adolescência, as vozes masculinas e femininas falam tipicamente da importância de diferentes verdades, a primeira do papel da separação enquanto define e fortalece o eu, a última do processo em curso de ligação que cria e mantém a comunidade humana (Gilligan, 1982, p. 168).

É essa distinção de vozes em ambos os sexos que alimenta a tese defendida por Gilligan (1982), acerca da ampliação da compreensão do desenvolvimento humano, por acréscimo do grupo nunca introduzido nos estudos mais significativos realizados até então nesta área. Deste modo, salienta Gilligan, que esses, ao incidirem em amostras constituídas, quase em exclusivo, por sujeitos do sexo masculino não se tornam representativos do desenvolvimento sociomoral de ambos os sexos. Tendo em conta que “as mulheres não se ajustam aos modelos existentes de crescimento humano pode apontar para um problema na representação, uma limitação na concepção da condição humana, uma omissão de certas verdades sobre a vida” (Gilligan, 1982, p.11).

Eis a razão de ser da perspectiva de Gilligan, o que fundamenta as críticas que dirigiu à teoria de Kohlberg e seus predecessores (Freud e Piaget). Nesse sentido, acusa Kohlberg de ter omitido a ética do cuidado ou da responsabilidade na sua teoria do desenvolvimento moral, esquecimento que arrasta consigo implicações graves quanto à imagem distorcida, que na opinião da autora, aquele nos dá acerca da história evolutiva do sexo feminino. Tendo em conta que as raparigas seguem em suas vidas uma orientação para o cuidado e seguindo os rapazes uma orientação para a justiça, assim, defende Gilligan, que ao ser avaliado o raciocínio moral de ambos os sexos, utilizando a escala construída por Kohlberg para esse efeito, verifica-se uma diferença significativa nos resultados obtidos, dando essa vantagem ao sexo masculino. Desse modo, conclui a autora, que o pensamento feminino aparece com uma classificação de estágio 3, surgindo, no entanto, o pensamento masculino classificado de estágio 4.

Com efeito, salienta Gilligan (1982), que esse fracasso atribuído às raparigas pelo seu desajuste à teoria de Kohlberg, resulta de um modo diferente de construir o problema moral, o qual decorre do facto de verem o mundo social formado por uma teia de relacionamentos humanos e não salpicado por pessoas isoladas.

No entanto, na voz diferente das mulheres jaz a verdade de uma ética do cuidado, o vínculo entre relacionamento e responsabilidade, e as origens da agressão na falta de conexão. A falha em ver a diferente realidade das vidas das mulheres e em ouvir as diferenças em suas vozes decorre em parte do pressuposto de que existe um modo apenas de experiência e interpretação sociais. Ao apresentar, pelo contrário, dois diferentes modos, chegamos a uma elucidação mais complexa da experiência humana que enxerga a verdade da separação e da ligação nas vidas de mulheres e homens e reconhece como essas verdades são expressas por diferentes modos de fala e pensamento.

Compreender como as tensões entre responsabilidade e direitos mantém a dialéctica do desenvolvimento humano é ver a integridade de dois modos díspares de experiência que estão afinal interligados. Enquanto uma ética da justiça provém de

uma premissa de igualdade – que todos devem ser tratados da mesma maneira – uma ética do cuidado repousa na premissa da não-violência – de que ninguém deve ser prejudicado (Gilligan, 1982, p.386).

Apesar de Kohlberg concordar com a introdução no desenvolvimento moral da ética do cuidado ou da responsabilidade, enquanto ampliação do campo moral, o que não aceitou, foi que Gilligan tivesse dito que a sua teoria e o seu instrumento de medição do raciocínio moral desvalorizavam as mulheres. Contudo, ao concordar que se desse maior ênfase à ética do cuidado, isso não significa, em seu entender, que não a tenha tratado na sua teoria. No entanto, importa ainda dizer, quanto à questão de ter ou não tratado a responsabilidade, que nos parece, a sua vertente prática de desenvolvimento moral, ou seja, a estrutura de democracia participativa que implementou em várias escolas, ser essa uma boa resposta afirmativa, no exemplo vivo e autêntico de responsabilidade e cuidado para com todos os que viviam e trabalhavam em comunidade justa. De outro ponto de vista, Kohlberg dizia-se convicto de que a virtude da justiça encerra em si, à partida, cuidado e benevolência por quem quer que seja. “E haja ou não lugar na obra de Kohlberg para a ética do cuidado e da responsabilidade, é seguro que Gilligan ajudou a dar-lhe visibilidade” (Lourenço, 2002, p.84).

2.4. - Estruturas da Compreensão e da Acção Interpessoal

É da compreensão entre os membros de um grupo e do processo de mudança que ocorre, em cada um, através da acção conjunta que realizam, que nos iremos ocupar neste espaço. Ou seja, a partir das duas estruturas centrais da obra de Selman: *tomada de perspectiva social (TPS)* e *estratégias de negociação interpessoal (ENI)*, mostrar-se-á, na primeira, como é que as pessoas lidam umas com as outras, isto é, como se relacionam, e, na segunda, como se ajudam a estar em conjunto. Portanto, uma centra-se então na interacção comunicativa, enquanto que a outra se interessa pela regulação das relações. Como é evidente,

alimentam-se estas do pensamento reflexivo expresso dialogicamente, quer nos argumentos do self e contra argumentos dos outros que em comum se esforçam por coordenar perspectivas várias que os põem em confronto, quer na negociação que entre eles se estabelece com vista a clarificar e resolver interacções conflituais. Quer isto dizer, que, nestas estruturas socio-cognitivas Selman se volta, essencialmente, para a complexidade do raciocínio interpessoal.

Antes de mais, apresentamos, de seguida, um quadro que ao proporcionar uma leitura, em paralelo, acerca daquilo que caracteriza e distingue ambas as estruturas nos ajuda a situar, rapidamente, no que é essencial a cada constructo, que elaboramos a partir de Coimbra (1991).

Quadro 1 - Estruturas sócio-cognitivas

TPS	ENI
• contemplação da realidade	• transformação da realidade
• compreensão interpessoal (pensar sobre o mundo social)	• acção interpessoal (resolução de problemas)
• metáfora que se funda na competência individual	• metáfora social
• organização da experiência	• organização para a acção
• processo de construção de sentido e de conhecimento sobre a realidade interpessoal	• processo de transformação dessa realidade e resolução de problemas
• competência	• performance

2.4.1. - Tomada de perspectiva social (TPS)

Trata-se, portanto, de uma estrutura organizativa do mundo social. Isso pressupõe então, que nesta, o pensamento reflexivo dos vários intervenientes numa situação, se converte, entre eles, no dispositivo que conduz à compreensão interpessoal, isto é, o que mantém e assegura a (re)construção continuada da realidade social. Daí a natureza dialógica do seu funcionamento. Quer isto dizer, que a reflexão e a discussão de pontos de vista que põem em confronto os membros de uma relação, são nesta estrutura instrumentos

fundamentais de recurso para negociar, entre si, um entendimento mútuo, isto é, a construção compartilhada do conhecimento social, ou uma articulação de subjectividades que, como diz Coimbra (1991), nos remete para uma dialéctica social. Portanto,

a tomada de perspectiva social, podemos afirmá-lo, funda a nível psicológico, o intersubjectivo, o que emerge da confrontação dialéctica entre diferentes pontos de vista pessoais e estabelece os pressupostos para o que, em termos habermasianos, se designa por acção comunicativa. A intersubjectividade é uma co-produção (Coimbra, 1991, p. 138).

Dito isto, vale a pena salientar, que a identificação e coordenação de diferentes pontos de vista – de si próprio e dos outros – constituem a essência da tomada de perspectiva social. Isto porque, criam-se aí espaços de diálogo onde a aprendizagem acontece. Surgem estes, da necessidade de conciliar múltiplas perspectivas contrapostas, o que se traduz num potencial de novos significados, que emergem do processo de negociação. Sublinha Coimbra (1991)“ que o conhecimento humano só é possível dentro de espaços de intersubjectividade, isto é, de consensos” (p. 138). Quer dizer, então o conflito socio-cognitivo, produto da argumentação e contra argumentação dos que, em colectivo, defendem pontos de vista diferentes, conduz a uma tomada de consciência colectiva do melhor argumento, e, em consequência, os outros, naturalmente, recuam quanto às propostas que fizeram, e, claro está, (re)pensam as suas concepções a partir da perspectiva desse outro. Isto é, a acção comunicativa gera uma dinâmica desenvolvimental que oferece, a cada um do colectivo, a possibilidade de sair da sua posição egocêntrica. Assistimos, assim, a um processo evolutivo através do qual a criança se vai tornando capaz de tomar a perspectiva do outro, diferenciando-a da sua e coordenando-as entre si (Cooney & Selman, 1978). Neste contexto, tomar a perspectiva do outro significa, para os demais, fazer um esforço para compreender os seus desejos, sentimentos e emoções, e, de igual modo, os motivos e razões que estão por

detrás das suas palavras e também das suas acções (Selman, 1976). Assim sendo,

A direcção deste processo define-se, pois, como evoluindo do egocentrismo para progressivas descentrações, da indiferenciação para a diferenciação e integração, ou seja, de operações socio-cognitivas simples para operações gradualmente mais complexas (Coimbra, 1991, p. 113).

Consequentemente, esta co-construção do mundo social e de cada um, que se aprofunda e (re)constrói, quotidianamente, pela força transformadora das vozes várias em desacordo e conflito durante uma relação colaborativa, proporciona aos seus membros o desenvolvimento de duas capacidades fundamentais. Por um lado, a *intimidade*, como consequência de estarem em colectivo a partilhar, uns com os outros, a experiência de cada um, e, por outro, a *autonomia*, que decorre da articulação dos diferentes interesses (do self e dos outros) que ali se jogam bem como da negociação que, aí, se estabelece entre necessidades conflitantes que procuram pôr-se de acordo (Selman, 1987). A este propósito, sublinha Coimbra (1991),

que estas duas dimensões se vão equilibrando dialecticamente ao longo da vida. Postas em termos de diferenciação e integração, a autonomia corresponde à diferenciação eu-outro e a intimidade à integração eu-outro (p. 196).

Como se constata, emergem, então, em simultâneo, duas outras funções que se completam mutuamente. Referimo-nos, em primeiro lugar, à *socialização* que decorre das múltiplas interacções sociais que ocorrem em contextos significativos de negociação e partilha de experiência, o que Selman (1989), designa por *método reflexivo de relação*, que põe a ênfase no respeito mútuo entre participantes. Por isso, o que melhor caracteriza a TPS é o seu poder de inclusão. Tal significa, portanto, que a natureza activa e dialógica da relação proporciona aos seus membros a construção da cidadania. E mais, o estar em comum, unidos pelos mesmo objectivo, empenhados nele, contribui para que os

elementos desse colectivo se sintam úteis uns em relação aos outros, adquirindo, assim, um sentido de pertença ao grupo, no qual todos se sentem incluídos pela cooperação. Desse modo, desenvolvem competências relacionais facilitadoras da sua integração em ambientes sociais mais alargados. Em suma,

Para poder exercer algum efeito no mundo, os estudantes devem aprender a encontrar maneiras de coordenar múltiplas perspectivas ... é uma questão de identidade, de situar-se entre limites e encontrar maneiras de ser no mundo (Wenger, 2001, p. 323).

Isto remete-nos para a segunda função, ou seja, para a *individualização*, que se funda na diferenciação. Isto é, situamo-nos na pessoa a partir do social. Assim sendo, a individualização surge como parte dos demais que compartilham uma actividade conjunta. Tal significa, que é na interacção contínua do eu com outros, ao conciliarem perspectivas múltiplas que os põem em conflito, que cada um se vai tornando cada vez mais humano. E, em consequência, essa (re) negociação constante de significados, que decorre da experiência vivida em comum, constrói a sua identidade. Quer dizer, através da experiência de participação, os membros do grupo criam sentido tanto para si próprios como para o mundo. Portanto, “o conceito de «identidade» actua como um pivô entre o social e o individual de modo que se possa falar de um em função do outro” (Wenger, 2001, p. 182).

Por fim, caracterizamos, agora, a sequência de níveis de desenvolvimento da tomada de perspectiva social então definidos por Selman (1980). Antes disso, importa sublinhar que foram concebidos tendo em conta duas dimensões: por um lado, concepções de pessoas, e, por outro, concepções de relações (Coimbra, 1991).

Nível 0: TPS *egocêntrica* (dos 3 aos 6 anos)

Concepções de pessoas: a criança deste nível não é capaz de distinguir no outro as características físicas das psicológicas. Por essa razão, mistura ainda acções com sentimentos.

Concepções de relações: faz a diferenciação eu outro apenas enquanto seres físicos. No entanto, não distingue diferentes pontos de vista. Trata-se, por isso mesmo, de uma tomada de perspectiva social *indiferenciada*.

Nível 1: TPS *subjectiva* (dos 5 aos 9 anos)

Concepções de pessoas: a criança já consegue distinguir nos demais características físicas e psicológicas. E, como consequência, durante uma actividade social é capaz de diferenciar a natureza intencional e não intencional das acções de outros agentes com quem ela interage. Apesar de reconhecer que cada indivíduo possui uma vida interior própria, não considera as funções mentais como um todo articulado, percebe-as separadamente.

Concepções de relações: faz a diferenciação de perspectivas. No entanto, possui uma visão meramente física do estado subjectivo do outro. Logo, considera a relação entre perspectivas de sentido único. A reciprocidade surge aqui apenas como resposta a uma acção física. Neste caso, associada então a moeda de troca. É como diz o velho ditado: “*como se toca, dança-se*”. Portanto, se alguém me bate, eu bato-lhe. Isto é, responde à acção do outro de maneira similar. Temos, assim, uma tomada de perspectiva social *diferenciada*, mas reflectindo o ponto de vista da primeira pessoa.

Nível 2: TPS *recíproca* (dos 7 aos 12 anos)

Concepções de pessoas: o sujeito deste nível já está descentrado de si próprio. Por isso mesmo, é capaz de assumir o ponto de vista do outro assim como analisar o eventual impacto na sua forma de pensar, sentir e agir. Considera que no ser humano possam existir, em simultâneo, duas vidas: uma interior (a real) outra exterior (então aparente).

Concepções de relações: está claro que essa tomada de consciência lhe dá a possibilidade de entender que, frequentemente, se pode enganar acerca do outro. Isto, por sua vez, estabelece-lhe certos limites para assumir o ponto de vista do outro. Daí não fazer a articulação entre perspectivas. A interacção recíproca é a característica fundamental neste nível. Tal significa, portanto, que a reciprocidade vai mais além das acções, estende-se, de igual modo, aos

pensamentos e sentimentos. Temos, neste caso, uma tomada de perspectiva social *auto-reflexiva*, isto é, o ponto de vista da segunda pessoa.

Nível 3: TPS *mútua* (dos 10 aos 15 anos)

Concepções de pessoas: aqui, o indivíduo é considerado como um sistema de valores. Mas, o aspecto essencial, que caracteriza o processo evolutivo deste nível, é a descentração do sujeito para além da sua própria perspectiva, adoptando, então, o ponto de vista de uma terceira pessoa, isto é, um observador reflexivo que analisa os efeitos do seu desempenho na actividade conjunta em que participa.

Concepções de relações: adoptar a perspectiva de uma terceira pessoa requer, necessariamente, a coordenação de perspectivas, o que dá, a cada um dos participantes numa actividade intelectual conjunta, a possibilidade de construir uma visão interpessoal dessa situação concreta, isto é, o ponto de vista do “outro generalizado”. E, como tal, os sujeitos deste nível consideram que a compreensão bem como a resolução de problemas assentam num processo colectivo de coordenação dos diferentes pontos de vista que os conduza a uma solução compartilhada da situação. Assim, e segundo Coimbra (1991) “[a]s relações são, elas próprias, vistas como sistemas em funcionamento onde se partilha pensamentos e experiências mútuas” (p. 104). Trata-se, portanto, do ponto de vista da terceira pessoa.

Nível 4: TPS *sócio-simbólica* (a partir dos 12 anos)

Concepções de pessoas: o sujeito deste nível sustenta a ideia de que as formas de pensar, sentir e agir têm origem psicológica. No entanto, dos avanços realizados destacamos, por um lado, a noção de inconsciente e do papel que desempenha quer na vida interna de cada indivíduo quer na sua vida em comunidade, e, por outro, a noção de personalidade, aspecto essencial do seu desenvolvimento.

Concepções de relações: numa determinada situação é capaz de adoptar perspectivas várias do “outro generalizado”. Digamos, desde já, que um aspecto fundamental da complexidade da TPS deste nível é a compreensão de

que as práticas comunicativas, por si só, mesmo sem intenção da pessoa, produz efeitos e significados (Coimbra, 1991). Note-se, no entanto, que os sujeitos interagem autonomamente, discutindo entre si diferentes pontos de vista que os obrigam a fazer alguns ajustes na sua forma de pensar, e, através da cooperação desenvolvem habilidades sociais e emocionais, como, por exemplo, empatia mútua

2.4.2. - Estratégias de negociação interpessoal (ENI)

Tal como vimos, a TPS permite-nos compreender *como* é que as pessoas, através da experiência de participação em actividades conjuntas, potenciam o conhecer acerca de si próprias e do mundo, pela conciliação das diferenças de pensamento que, naturalmente, surgem na diversidade dos que se juntam numa situação concreta. Essencialmente, é esta coordenação de pontos de vista divergentes, ou seja, a tomada de decisão conjunta relativamente a uma contradição interindividual e, portanto, a integração do eu no outro que tornam essas vivências significativas. E, em consequência da negociação constante que desencadeiam, isto é, ao cruzarem continuamente o pensamento individual com o social constroem a sua identidade na interacção com os demais. Portanto, (re)constroem-se continuamente na relação com o outro. Ao ser esta um espaço de intersubjectividades é, desde logo, geradora de conflitos intra e interindividuais que surgem no desenrolar da acção em conjunto.

Por isso, centramos, agora, a nossa atenção na *forma* como as crianças, à medida que crescem, se empenham na procura de soluções alternativas que lhes permitam resolver os aspectos internos e externos do desequilíbrio, o que Selman (1980), designa por estratégias de negociação interpessoal. Mais concretamente,

são os meios através dos quais um indivíduo tenta satisfazer as suas necessidades pessoais através da interacção com outro indivíduo, quando as necessidades de ambos os participantes se encontram em conflito (p. 76).

Em rigor, com o sublinhado de cima pretendemos deixar claro que, na resolução de conflitos, o que interessa não é o comportamento, mas o raciocínio dos sujeitos na negociação. Tal significa, portanto, que o *como* e o *porquê* do pensamento são a substância do processo de regulação social. Não obstante, Selman (1980) dá também especial atenção, por um lado, à *reciprocidade* expressa dialogicamente por seus interlocutores tanto no tipo de argumentação a que recorrem como nas técnicas persuasivas que usam com os demais, e, por outro, às *transformações* que ocorrem quer nos próprios indivíduos quer no mundo social que os cerca, em consequência da sua participação na resolução de problemas assim como na competência social para participarem em acções futuras.

Naturalmente, que uma estrutura dialógica que se afirma como meio para negociar uma estratégia que permita resolver um problema concreto, potencia a formação de canais de comunicação onde circula a informação que têm, acerca daquele, os próprios implicados no processo. Esse “conhecimento comum” a que recorrem para compreender o problema, constitui a base contextual para a negociação. Quer isto dizer, que o conhecimento que se tem da situação pode afectar o próprio contexto (Fisher, 1983). Como consequência, a estratégia irá depender, então, em parte, daquele com quem se está a negociar (Selman et al., 1986). Isso explica a razão porque Selman e colaboradores (1986), consideram o contexto como um factor de influência a ter em conta na escolha da estratégia. Para além desta, chama ainda a nossa atenção para outras características da situação igualmente importantes, na medida em que podem produzir alguns efeitos naquela. Referimo-nos, por exemplo, à idade, ao género, ao papel que desempenham os participantes na relação, ao nível e orientação do outro com quem se está a negociar bem como ao tipo de relação em que ocorre o conflito (Adalbjarnardottir & Selman, 1989).

Assim sendo, com base na investigação desenvolvida por Selman e colaboradores espera-se que os sujeitos mais velhos apresentem níveis mais elevados de ENI; que as raparigas suplantem os rapazes tanto na definição do

problema como na acção proposta; que na interacção atinjam níveis mais altos com os seus pares do que com o(a) professor(a) ou outro adulto. De igual modo, esperam-se, também, diferenças significativas na orientação interpessoal, isto é, que sejam mais assertivas ou hetero-transformadoras quando na negociação o outro é um colega (60%) do que quando é o(a) professor(a) (24%), independentemente da idade ou do género (Adalbjarnardottir & Selman, 1989). Da mesma forma, quando uma criança está a negociar, com alguma regularidade, com outra que usa uma estratégia mais elevada, espera-se, que em função disso, venha a dar um salto desenvolvimental, ou seja, que a criança de nível mais alto “puxe” a de nível mais baixo para o uso de uma estratégia um nível acima daquele em que então se situava (Selman, 1985). Este é, no entender de Yeates & Selman (1989), o salto que, supostamente, ela tem possibilidade de dar. Compreende-se, assim, a importância que assumem os contextos no modelo das ENI. Isto porque, ao tratar-se de um vasto leque de manifestações comportamentais, pode mesmo acontecer, que nuns contextos se verifiquem e noutros não (Lyman & Selman, 1985; Selman & Demorest, 1984). Além do mais, podem ainda ocorrer outras influências significativas para as crianças, como, por exemplo, pequenos acontecimentos do quotidiano que têm lugar naquele preciso momento, aos quais podem ser sensíveis, pela relevância que assumem na vida de cada um. E, em consequências dessas influências internas e externas do momento e do contexto ficam sujeitas a oscilações tanto de nível como de orientação. Razão porque não se pode esperar que uma criança use sempre estratégias de um determinado nível ou orientação (Selman & Demorest, 1984). Trata-se, portanto, de um modelo onde é possível comparar as interacções a nível molar e molecular; isto é, permite estabelecer uma relação entre forma e conteúdo (Selman & Schultz, 1989).

Não obstante, importa salientar, que no modelo das ENI se coloca a ênfase na forma como os sujeitos lidam uns com os outros em contextos de negociação. Ou, mais precisamente, como numa acção conjunta em que os participantes se encontram em conflito, estes coordenam pensamentos, sentimentos e

necessidades próprias com as dos outros, enquanto caminho que os conduz ao (re)equilíbrio na relação (Selman & Demorest, 1984). Razão porque faremos, agora, uma incursão ao processo de transformação conjunta da experiência num novo significado (regulação social), de modo a que possamos (re)construir aqui as operações organizadoras do raciocínio da criança sobre a acção. E, a partir daí traçamos “o itinerário que o sujeito percorre pela via das sucessivas abstracções que realiza a partir da sua experiência interpessoal” (Coimbra, 1991, p. 230).

Falo-emos, apoiando-nos em Selman & Demorest (1984), que no decorrer do processo de co-construção de significados compartilhados, isto é, na negociação de uma estratégia, identificaram quatro componentes estruturais que operam no raciocínio da criança no momento em que, com os outros implicados, trocam ideias acerca do conflito, discutem-nas, avançam com propostas e reflectem sobre elas, na tentativa de encontrarem uma solução conjunta para o problema interindividual que enfrentam. Por isso, enumeramos, de seguida, esses passos desenvolvimentais que os conduzem à coordenação. São estes: a construção da perspectiva do self e do outro no momento da acção, ou seja, o nível de TPS (componente cognitiva); a intenção ou objectivo principal (componente motivacional); a percepção e controlo sobre o desequilíbrio (componente emocional) e a orientação interpessoal. Portanto, as três primeiras actuam conjuntamente na determinação do nível, enquanto a quarta define o tipo de estratégia através da acção proposta na regulação do conflito. Quer dizer, a sua classificação depende, então, da forma como se processa a satisfação das necessidades próprias e dos outros. Neste sentido, se o sujeito procura transformar a perspectiva do outro tendo em conta a satisfação das suas próprias necessidades, a estratégia diz-se hetero-transformadora. Porém, se a acção do self vai em sentido contrário, isto é, se visa mudar a sua própria perspectiva tendo em conta a satisfação das necessidades do outro, estamos, neste caso, perante uma estratégia auto-transformadora. Agora, se em comum procuram transformar ambas as perspectivas, através de uma discussão

racional de ideias que se completam mutuamente por meio das opiniões que um oferece ao outro, na tentativa de chegarem a uma solução conjunta para o problema, então, a estratégia é colaborativa. Em rigor, essas variações de estratégia decorrem do modo como se exerce quer o controlo quer a autonomia em contextos de negociação, isto é, traduzem diferenças individuais dos participantes (Rothbaum, Weisz, & Snyder, 1982, referidos por Yeates & Selman, 1989). Acrescente-se, ainda, a este propósito, que as estratégias hetero-transformadoras podem ir da agressão e autoritarismo até à persuasão e as auto-transformadoras da passividade e afastamento até à obediência e deferência (Yeates & Selman, 1989).

Em síntese, as estratégias assentam, tal como vimos, em dois pilares fundamentais, por um lado, no nível desenvolvimental, e, por outro, na orientação interpessoal (Selman & Demorest, 1984). Quer isto dizer, que neste modelo o desenvolvimento ocorre em duas direcções: para cima, pela força do nível, portanto, sentido vertical, e integrativamente em termos de orientação, ou seja, sentido horizontal, que é dado pelo processo de resolução de conflitos (Selman & Demorest, 1984; Adaljarnardottir & Selman, 1989). Neste sentido, requer duas abordagens: estrutural desenvolvimental, por um lado, e etológica e funcional, por outro (Selman, 1985). Daí as estratégias reflectirem dois pontos de vista: o estilístico e o funcional.

Por último, sublinhe-se, que, segundo Selman, as estratégias se desenvolvem, neste modelo, a partir de uma sequência hierárquica, invariante e universal de quatro níveis de complexidade crescente do raciocínio da criança sobre a acção, a saber: 0 - impulsivo; 1 - unilateral; 2 - recíproco; 3 - colaborativo, que passamos então apresentar.

Nível 0: *impulsivo (físico)*

Neste nível, as estratégias assentam, sobretudo, em comportamentos impulsivos e físicos, que visam a satisfação de desejos momentâneos de ordem material. Têm como suporte o nível 0 da TPS. Lembre-se, que, neste nível, a criança não faz a diferenciação de pontos de vista nem, tão pouco, distingue

acções de sentimentos. Logo, as estratégias que usa remetem-nos para a actividade motora, batendo no outro para conseguir aquilo que pretende, ou, então, em situações de perigo, esconde-se como forma de se proteger a si própria, e, caso seja necessário, torna-se submissa, obediente ao outro para evitar que, sobre ela, recaiam consequências negativas.

Nível 1: unilateral (coercivo)

As estratégias deste nível caracterizam-se por comportamentos unilaterais, isto é, de sentido único, como, por exemplo, ordens e ameaças, que têm por finalidade acalmar ou controlar o outro. Baseiam-se no nível 1 da TPS, daí diferenciarem pontos de vista, sendo estes, no entanto, percebidos isoladamente, sem que haja articulação entre eles. Sublinhamos, agora, algumas das deslocações desenvolvimentais que as crianças deste nível operam relativamente ao anterior, claramente visíveis nas estratégias marcantes de um e outro nível. Desde logo, um dos aspectos mais relevantes a salientar, é o facto de já não recorrerem ao uso da *força física*, em vez disso, usam a *ameaça* como estratégia. O mesmo acontece em relação à *fuga*, emergindo em seu lugar uma estratégia significativa para os sujeitos de nível 1, que se traduz por uma *acomodação passiva* aos desejos e interesses do outro. Reflectem o ponto de vista da primeira pessoa.

Nível 2: recíproco (influencial)

O que melhor caracteriza as estratégias deste nível, é o facto de reflectirem uma preocupação compartilhada quanto à satisfação das necessidades de todos os implicados na negociação. Tal significa, o nascimento da reciprocidade, que surge, normalmente, por meio de trocas, promessas, sugestões de comportamento, acordos e manipulações. Trata-se, portanto, de comportamentos que assentam no nível 2 da TPS, daí que um sujeito deste nível tenha capacidade para diferenciar pontos de vista bem como a sua consideração simultânea e articulada. Quer isto dizer, que tomou consciência de que o outro, tal como ele, tem ideias próprias e sentimentos que lhe permitem dar opiniões acerca das coisas, assim como capacidade para reflectir sobre elas. Tal

compreensão é a base que sustenta uma forma mais sofisticada de resolver os problemas, em que os interlocutores oferecem uns aos outros ideias através das quais, um, tenta persuadir o outro, isto é, pela força dos seus argumentos mudar-lhe a direcção ao pensamento, e, com isso, alcançar os seus objectivos. Digamos que se trata de um controle negociado. Isto porque, sempre que seja necessário, um recua na argumentação para aceitar o contra argumento do outro. Essa secundarização dos interesses próprios em relação aos do outro constitui uma forma de proteger quer uns quer outros. Estamos, portanto, perante o ponto de vista da segunda pessoa. É, pois, uma cooperação em seu próprio benefício.

Nível 3: colaborativo (mútuo)

As estratégias deste nível são resultado de um esforço intelectual conjunto, que visa mudar o rumo aos desejos próprios ou do outro, sempre que a situação o exija, por ser o caminho que conduz os interlocutores a objectivos mútuos. Portanto, a partir de um conflito, o seu debate e a cooperação permitem-lhes chegar à compreensão. Ou seja, através da reflexão partilhada e a mútua colaboração transformam o problema em conhecimento compartilhado, isto é, a estratégia que consideram ser a mais adequada à sua resolução, uma vez que emergiu de um processo de tomada de decisão em conjunto. Por isso mesmo, exige o compromisso de todos os implicados, já que foi do seu agrado. Como é evidente, reflectem uma preocupação com a continuidade da relação. Assentam no nível 3 da TPS, que possibilita a coordenação da perspectiva do self com a do outro. Como é óbvio, reflectem o ponto de vista da terceira pessoa. Trata-se, como se pode concluir, de uma colaboração em nome do interesse mútuo (Selman, 1989).

Neste capítulo, analisamos os contributos de Piaget, Kohlberg e Selman para a compreensão do desenvolvimento sociomoral das crianças e jovens. É agora o momento de considerar como a escola, enquanto contexto de (e através da) aprendizagem, tem sido pensada como lugar de desenvolvimento sociomoral - a partir do trabalho das perspectivas sociocontrutivistas e da cognição situada.

Capítulo II
Construção Social das Aprendizagens e do
Desenvolvimento Moral

1. - Perspectiva Socioconstrutivista

O marco teórico de referência em que nos situamos para reflectir o processo de construção do conhecimento numa comunidade de aprendizagem (sala de aula), inscreve-se no que se designa por paradigma socioconstrutivista. Nessa perspectiva, “o conhecimento desenvolve-se no discurso entre as pessoas que fazem algo juntas” (Franklin, 1996, citado por Wells, 2001, p. 75), sendo, por isso, uma construção cooperada que assenta na reelaboração da experiência pessoal vivida pelos sujeitos aprendizes, em situação permanente de apoio assistido, não só pelo membro mais experimentado daquela comunidade – o professor, como por um companheiro. Isto porque, depois de Vygotsky (1996), “sabemos que a criança pode fazer em colaboração mais do que pode fazer por sua conta” (p. 216). Neste sentido, salienta Wells (2001) que “esta ajuda mútua na aprendizagem é uma característica essencial de uma comunidade de indagação na aula” (p. 18). Por conseguinte, “[e]m lugar de um individualismo competitivo, esta teoria propõe uma comunidade colaborativa na qual, com o professor como líder todos os participantes aprendem junto com os demais e dos demais, enquanto participam conjuntamente numa procura dialógica” (Wells, 2001, p.12). Surge, assim, a cooperação, como a estrutura essencial ao conhecer,

enquanto coordenação de acções que implicam diferentes formas de comunicação, com vista à realização de uma actividade comum... a cooperação é, então, concebida dentro de um esquema teórico sócio-cognitivo, no qual ela é parte integrante da elaboração do conhecimento (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, pp. 216 e 217).

Por isso, a aprendizagem emerge do interior desses processos grupais e, conseqüentemente, “a elaboração do conhecimento pelo aluno encontra-se na intersecção de diversas formas de inter-relações sociais” (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, p. 214).

Nestas, a linguagem converte-se num instrumento essencial, quer enquanto reguladora dos processos, quer no desenvolvimento da compreensão e do

sentido a atribuir à acção realizada. Assume uma importância tal, que Halliday (1993) diz mesmo, que a linguagem “é a condição essencial do conhecer, o processo pelo que a experiência se converte em conhecimento” (p. 94, citado por Wells, 2001, p. 121). Como sustêm os socioconstrutivistas, isso implica, fundamentalmente, que se crie, na aula, um clima de livre comunicação dos alunos, de forma a garantir-lhes espaços de diálogo, onde possam discutir as experiências vividas e que essas os conduzam a uma série de reflexões que lhes permitam não só reconstruir e reelaborar a experiência já vivida dentro e fora do contexto escolar, transformando conceitos quotidianos em conceitos científicos, mas, sobretudo, porque acrescenta à dimensão cognitiva uma dimensão moral e ética. Como salienta Wardekker (1998) “os conceitos científicos (ou académicos) como produtos da reflexão numa prática que inclui opções sobre o desenvolvimento futuro dessa práxis tem, neste sentido, uma natureza moral” (p. 143, citado por Daniels, 2003, p. 85).

Ideia já defendida por Dewey (1959) no seu conceito de educação, ao entendê-la como uma reconstrução continuada da experiência, que serve de base à construção de um futuro que todos os dias procura ser melhor, isto é, de um desenvolvimento sustentado do ser humano, que assenta na racionalidade. Defende que ao fazer decorrer o trabalho escolar da experiência e da acção é uma oportunidade de dar aos alunos a possibilidade de construírem aprendizagens genuínas e significativas, porque enraizadas na vida social de cada membro de uma dada comunidade, uma “formação do exterior para o interior”, como ele mesmo acentuou (pp. 82 e 83). Neste sentido, educação,

é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes.

Esta ideia de educação como uma reconstrução contínua... é que ela identifica o fim (o resultado) com o processo... Em rigor significa que a experiência como um processo activo prolonga-se no tempo e que seu período ulterior completa o período antecedente (Dewey, 1959, pp. 83 e 85).

Contudo, foi Vygotsky (1978) quem colocou a ênfase na afirmação de que o ser humano se constrói a si próprio desde o exterior (social). Posteriormente, esta ideia tem vindo a ser retomada em grande força quer pelos construtivistas da escola de Genebra e socio-construtivistas, bem como pelos adeptos da escola Russa, e, mais recentemente, num número significativo de estudos pós-vygotskianos: a teoria da actividade cultural-histórica (Cole e outros, 1997), os estudos socioculturais (Wertsch, 1991 e Wertsch e outros 1998), os modelos de aprendizagem situada (Lave, 1996) e os estudos baseados na cognição distribuída (Saloman, 1993b).

Nessa perspectiva, os conhecimentos são construídos pelo próprio sujeito pelas experiências que ele vive em seu ambiente, mas também a partir daquelas que já viveu... O sujeito que aprende não fotografa o mundo, mas o reconstrói permanentemente construindo-se a si mesmo. Assim, o saber não é transmissível passivamente, mas construído pelo sujeito que aprende (Jonnaert e Borght, 2002, p. 23).

Surge, desta forma, o aluno como principal responsável pelas suas próprias aprendizagens, o que não significa ser deixado à deriva. Trata-se, isso sim, como diz Cole (1996b), de “eleger opções”, mas opções que sejam facilitadoras da “passagem do controlo e da responsabilidade do professor para o aluno” (Mauri & Gómez, 1997, p. 352), de onde resulte maior grau de autonomia para os estudantes, que lhes garanta real participação nas tomadas de decisão inerentes a todo o processo de ensino/aprendizagem: avaliação e planeamento da acção, gestão do contexto ecológico onde essa decorre e das relações que engendra. Mas isso implica, como refere Daniels (2003), que as crianças desenvolvam processos metacognitivos, porque para poderem tomar parte nas decisões que se prendem com a construção e gestão das suas aprendizagens, isso requer que tenha havido uma tomada de consciência acerca dos seus percursos escolares, tanto da caminhada percorrida como da que ainda têm para percorrer. Ora, “a actividade em colaboração considera-se o lugar de produção de instrumentos para estimular a reflexão além de outras formas de

desenvolvimento” (Daniels, 2003, p. 72). Podendo então, essa, ser facilitada colocando à disposição das crianças um conjunto de instrumentos de pilotagem que ajudem a regular as aprendizagens: planos de trabalho, listas de verificação, mapas de produções, entre outros, que lhes permitam situar-se não só em relação às suas próprias aprendizagens como também em relação às do grupo. Assim, “o trabalho realizado em colaboração pode conduzir a uma maior auto-reflexão e ao desenvolvimento metacognitivo” (Daniels, 2003, p. 72). No entender de Bruner (1996), isso requer dotar as crianças de “uma boa teoria da mente” (p. 95). Neste sentido, o papel do professor passa a ser outro,

em vez de dedicar-se basicamente a dispensar conhecimento e pôr classificações, o professor vê-se a si mesmo como um companheiro estudante cuja principal responsabilidade é actuar como líder de uma comunidade dedicada à construção de conhecimentos (Rogoff, 1994, Wells & Chang-Wells, 1992).

Assim pois, ensinar converte-se mais que nunca em uma questão de eleger opções e trata-se de umas opções cujas repercussões não são simplesmente de índole prática, mas também de índole moral porque se ocupam da ética e dos valores (Cole, 1996b) (citados por Wells, 2001, pp. 333 e 334).

Porque se acredita, à semelhança de Vygotsky, que uma “boa educação” é aquela que dá resposta às necessidades das crianças, materializando aprendizagens autênticas e com sentido. Dito de outra forma, “a aprendizagem aparece como meio de satisfação de uma necessidade...” (Berbaum, 1992, p. 29). Assim, entendem os socioconstrutivistas, que

(...) todos os alunos devem dar sentido àquilo que fazem para ter a mínima chance de aprender, e eles só podem fazer isto estabelecendo uma ligação entre a situação na qual se encontram e seus conhecimentos prévios. Tudo aquilo que não pudessem ligar ao que já sabem não teria sentido, seria mesmo um *non sense*. Os professores deviam antes de mais nada preocupar-se com o que esses alunos já sabem, isto para evitar perguntar-lhes coisas que, por não terem sentido para eles, lhes são impossíveis (Smith, 1979, p. 10, citado por Jonnaert & Borght, 2002, p. 145).

Neste sentido, refere Wells (2001), que tanto Halliday como Vygotsky consideram que “em essência, o desenvolvimento intelectual é um processo de construção de significado com os outros” (p. 12).

Desta forma, a própria estrutura organizativa (cooperação) em que o grupo opera, numa comunidade dedicada à construção do conhecimento, não se torna apenas responsável pelo desenvolvimento intelectual dos alunos que nela participam, mas responde também pela socialização daqueles, sobretudo, através dos processos de negociação que conduzem às tomadas de decisão acerca do trabalho e da vida comunitária, onde cada um dos seus membros se torna parte activa. Essa liberdade de actuar e decidir exige-lhes responsabilidade e à medida que a participação aumenta, o grau de autonomia e de responsabilidade quer individual quer grupal eleva-se. Por outro lado, o trabalho e a vida comunitária vão tecendo uma rede de relações onde se cruzam muitas vontades nem sempre coincidentes, mas é graças à discussão e à reflexão que essas diferentes vozes desencadeiam quando procuram pôr-se de acordo, que dão aos alunos a possibilidade de crescerem social, moral e eticamente. Pois, como se salienta em Daniels (2003), são as vozes sociais contraditórias que fazem avançar os alunos. Portanto, graças às minhas diferenças em relação aos outros posso avançar no desenvolvimento. A este propósito, diz ainda o autor que, por exemplo, “para Bakhtin, as contradições que geram desenvolvimento devem encontrar-se na diferença e o mal entendido do diálogo” (Daniels, 2003, p. 99).

Por isso, a forma como se organiza e gere uma comunidade de aprendizagem, torna-se nesta perspectiva, um factor decisivo para o desenvolvimento integral dos alunos. “Neste sentido, a autogestão da escola, a organização das próprias crianças são os melhores recursos para a educação moral” (Vygotsky, 1926/2001, p. 318). Portanto, num quadro teórico de referência socioconstrutivista os processos ganham especial destaque, ao acrescentarem à dimensão cognitiva uma dimensão moral e ética. Em suma, “[p]oderíamos dizer que nos desenvolvemos através dos demais... O indivíduo

desenvolve-se como tal mediante o que produz para os demais. Este é o processo de formação do indivíduo” (Vygotsky, 1981, pp. 161-162, citado por Wells, 2001, p. 38).

Compreendê-lo, passa então por uma análise ao sistema de autoregulação montado, já que, como refere Daniels (2003):

O discurso regulador comunica a prática moral pública, os valores, as crenças e atitudes, os princípios de conduta e o carácter da escola (ou de qualquer outra instituição). Também transmite aspectos da tradição local, as relações de comunidade e a história local da escola (p. 194)

2. - Comunidades de Aprendizagem

Grande parte da educação actual fracassa porque esquece este princípio fundamental da escola como uma forma de vida em comunidade (Dewey, 1967/1994, p.149)

Trata-se, como temos vindo a tentar demonstrar, de uma organização na escola, em que os alunos juntamente com o professor se constituem, fundamentalmente, como uma comunidade dedicada à construção e partilha de conhecimentos. Desta forma, a aprendizagem decorre de um processo interactivo e colaborativo em actividades conjuntas, ganhando, por isso, um sentido comum, que responsabiliza todos os que nele participam.

Tem carecido a escola tradicional desse vínculo entre os escolares que emana da noção de pertença a um grupo específico. É o sentir-se integrante de uma comunidade que se move em uma determinada direcção e para a que todos contribuem com o seu esforço pessoal. Por isso a colaboração e solidariedade entre os escolares será um elemento indispensável para o fortalecimento do sentido comunitário que se esboça cheio de ressonâncias éticas e cívicas. A conclusão é clara: só participando e trabalhando num ambiente de liberdade, cooperação e respeito mútuo, pode o escolar – futuro cidadão – integrar-se com pleno direito no conjunto

de agentes sociais que o aguardam mais além do recinto escolar (Pintado e Andrés, 1994, p. 33).

Naturalmente, que ao falarmos em comunidades de aprendizagem isso traz-nos logo à ideia uma “troca da atmosfera moral da escola” (Dewey, 1925/1994, p. 96) que cria uma nova relação. Primeiro, entre alunos e professora e nos próprios alunos entre si, que assenta na contratualidade assimétrica que estabelece a ajuda pontual ou continuada a actividades conjuntas de aprendizagem, negociadas pelos próprios alunos, de acordo com os seus interesses e as necessidades sentidas num preciso momento. Desta forma, o “conhecimento não é mais consequência única da relação unívoca professor-estudante; é, antes, o centro de uma rede de comunicações múltiplas” (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, p. 221). Segundo, entre a escola e a vida dos estudantes, na medida em que as aprendizagens escolares estão relacionadas com a vida social dos alunos, por isso, ao terem como ponto de partida os seus conhecimentos prévios, serve a escola para completar e dar continuidade à experiência dos alunos, articulando saberes, escola e vida, ganhando assim, a instituição escolar um sentido de utilidade aos olhos das crianças, ao permitir-lhes trabalhar coisas úteis, da própria vida. Além disso, a vida comunitária requer daquelas o desempenho de ocupações várias que alimentam e sustentam o colectivo, possibilitando-lhes dessa forma, um ambiente natural onde, contextualizadamente, aprendem a viver vivendo. “Este é o facto fundamental, e deste emanam fontes ordenadas e contínuas de instrução” (Dewey, 1925/1994, p. 88). Terceiro, no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, pois, como refere Daniels (2003) acerca do trabalho desenvolvido por Brown e outros (1996),

uma comunidade de aprendizagem é um contexto dentro do qual se dão múltiplas zonas de desenvolvimento próximo ao mesmo tempo. Cada estudante pode seguir distintas sequências e progredir ao seu próprio ritmo por vias distintas. Assim pois, a aula se vê como um contexto onde se oferece apoio a múltiplas zonas de

desenvolvimento próximo que se superam entre si. Este apoio se oferece mediante o sistema de práticas que formam a comunidade de estudantes (p. 170).

Assim, essa ampliação da zona de desenvolvimento próximo transforma o grupo/turma numa “situação social como um todo” (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, p. 25), onde os alunos se apoiam mutuamente e na qual por mais diferentes que tenham sido os antecedentes pessoais e os percursos escolares de cada um, se assegura a todas as partes um “ensino útil” e uma “boa aprendizagem”, assim caracterizadas por Vygotsky (1978/1996) por irem à frente do desenvolvimento, e são uma consequência da participação activa das crianças no projecto comum (aprendizagem) que desenvolvem, sobretudo, através das discussões que o trabalho colectivo desencadeia. Por seu intermédio,

podemos apoiar melhor a participação actual das crianças nos géneros *intermentais* de discurso para a resolução de problemas e proporcionar-lhes assim um modelo que, com o tempo, lhes permita apropriar-se dos recursos para a resolução *intramental* de problemas mediante o discurso da «fala interna». Por outro lado, ao limitar as nossas contribuições – na sua maior parte – a movimentos de estruturação, o que fazemos é criar um «foro» expressão que emprega Bruner (1990) para caracterizar esta forma de discussão na aula, onde as crianças podem oferecer suas próprias ideias e fazer que sejam avaliadas e ampliadas pelos seus companheiros e pelos seus professores (Wells, 2001, p. 309).

Nesse sentido, uma organização e gestão cooperada do programa de vida comunitária (currículo) pode ser facilitadora da referida ampliação da zona de desenvolvimento próximo, pelas oportunidades reais e vivas que oferecem por meio da negociação, da discussão e da reflexão que vai tendo lugar tanto nos momentos de avaliação e planeamento no grande grupo, como no interior dos diversos grupos pequenos que em cooperação vão construindo a significação das coisas na interacção. Porém, é na partilha dos saberes construídos, quando comunicados à comunidade que todos têm a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, apoiados nos saberes dos companheiros. Dessa forma, todos

crecem dentro dos discursos, porque neles ampliam a sua compreensão. Uns, pelo conhecimento recebido dos colegas que comunicam, esses, porque através das críticas que os companheiros lhes dirigem podem completar, desenvolver e aclarar os conhecimentos então construídos, ganhando esses, um sentido comum, que resulta de uma postura comum em relação a esses.

Brown e outros (1996) indicam que dentro do projecto «Community of Learners» os diálogos proporcionam o formato para que os participantes adoptem a estrutura discursiva, os objectivos, os valores e os sistemas de crenças da prática científica e que, com o tempo, a comunidade de estudantes adoptará uma voz comum, uma base comum de conhecimentos e um sistema partilhado de significados, crenças e actividades.

As comunidades de estudantes onde se desenvolvem comunidades de discurso são contextos para a negociação constante do significado (Daniels, 2003, pp. 170 e 171).

Salienta o autor, que nas comunidades acima referidas, os estudantes se organizam por grupos de trabalho e que em cada um se investiga um determinado aspecto de um tema. Terminada a pesquisa, tem cada um dos grupos a responsabilidade de apresentar aos restantes membros da comunidade o conhecimento então construído. Quer dizer, aprende-se para se poder ensinar os companheiros, este parece ser o verdadeiro sentido da aprendizagem, que nos foi transmitido por Vygotsky, principal teórico em que se apoia o socioconstrutivismo.

Dentro do mesmo espírito, Wells (2001) sugere a criação de comunidades de indagação. Trata-se, como ele diz, não de um método, mas de “uma postura em relação a experiências e a ideias, uma predisposição a interessar-se pelas coisas, a propor perguntas e a tentar compreender colaborando com os demais na tentativa de encontrar respostas” (p.136).

Deste modo, procura criar na escola as condições necessárias para que os alunos, seja qual for a sua história pessoal de vida, possam participar de uma forma activa e responsável em actividades colaborativas, que lhes permitam apropriar-se tanto dos instrumentos da cultura como das atitudes e dos valores

que essa cooperação pressupõe. Por isso, ao centrar-se nos processos utilizados pelos próprios alunos na construção do conhecimento, tenta mostrar como esses ultrapassam a esfera do conhecer, por serem ao mesmo tempo uma mais valia socializadora das crianças, por meio das vivências que os mesmos desencadeiam, pelo que dá destaque à componente afectiva que nasce e se desenvolve por meio da satisfação de quem está junto a trabalhar e a partilhar com os outros os saberes construídos, o que acrescenta à escola útil a que nos referíamos anteriormente, outro grande valor aos olhos das crianças: o prazer de ser solidário.

Contudo, uma comunidade de indagação tem outra característica que a distingue da maioria das restantes comunidades de prática: a importância dada ao metaconhecer mediante a reflexão sobre o que se constrói ou se construiu e sobre os instrumentos e as práticas implicadas no processo. Aqui é onde se produz de uma maneira mais natural o desenvolvimento do conhecer teórico, quando os participantes, baseando-se em sua experiência pertinente de primeira mão e com a ajuda de obras de referência e a guia do professor, participam no discurso de construção de conhecimento para estabelecer conexões entre os distintos objectos e actividades com os que trabalham e, com isso, desenvolver essas estruturas conceptuais sistemáticas que Vygotsky (1987) denominava «científicas». Todavia, como ocorria com outras formas de construção de conhecimento implicadas, o objectivo final desta actividade reflexiva é poder ampliar a gama e a qualidade do que se «faz». Creio que esta orientação para o objecto é o que faz que a indagação seja tão potente e generativa, tanto na criação de uma comunidade na aula que potenci a seus membros como no desenvolvimento das atitudes, o conhecimento e a predisposição para uma participação eficaz (Wells, 2001, p. 139).

Nestas comunidades o currículo organiza-se em torno de grandes temas, seleccionados pelas crianças de acordo com os seus interesses e trabalhados em pequenos grupos colaborativos que através da prática científica constroem o saber na interacção, mediada por diversas formas de discurso. Neste sentido, acrescenta Wells (2001), que

este enfoque comum da indagação também tem uma vantagem adicional... porque cria um marco de referência dentro do qual o desenvolvimento individual e a transformação social se alcançam mediante o trabalho em colaboração com outras pessoas mais ou menos experimentadas em perguntas e problemas que surgem da prática e se centram em compreender e melhorar essa prática. Portanto, uma comunidade de indagação é um tipo especial de «comunidade de prática» de acordo com a definição deste conceito feita por Lave & Wenger (1991) p. 137.

Ainda no âmbito das relações que se estabelecem a propósito da construção comunitária das aprendizagens Watkins & Mortimore (1999) apresentam um modelo que põe em destaque as múltiplas e variadas relações que, naturalmente, se desenvolvem no decorrer desse processo de construção colaborativa do conhecimento. Trata-se, portanto, de um modelo que coloca a ênfase na aprendizagem feita em comum, centrada, por vezes, em si própria, para dar a todos os implicados a possibilidade de cada um do colectivo poder, então, “aprender a aprender”.

Nessas comunidades que temos vindo a descrever, o professor enquanto adulto e companheiro comunitário mais experimentado vai guiando a participação dos alunos, servindo de mediador entre esses e suas aprendizagens. Neste sentido, e com vista a melhorar-lhes a compreensão tornando-os mais autónomos em actividades que ainda não dominam, vai sistematicamente estabelecendo andaimes que lhes permitam ir mais além das suas possibilidades efectivas. Como Wells (2001), estamos certos de que numa comunidade de aprendizagem o “*como se ensina aos estudantes é tão importante como o que se espera que aprendam*” nela (p. 11), pelo efeito formativo que exerce sobre eles e as repercussões que tem na sua vida comunitária mais alargada, reflectindo-se na acção por eles desenvolvida. Neste contexto:

A educação moral há-de centrar-se sobre esta concepção de escola como um modo de vida social, e a melhor e a mais profunda preparação moral é precisamente a que se adquire entrando nas devidas relações com os outros, formando uma unidade de trabalho e pensamento. Os actuais sistemas educativos, enquanto destroem ou

descuidam essa unidade, tornam difícil ou impossível adquirir uma autêntica e sistemática educação moral (Dewey, 1967/1994, p. 150).

Como conclusão saliente-se, que nestas “o fim proposto é o desenvolvimento de um espírito de cooperação social e de comunidade de vida” (Dewey, 1925/1994, p. 87). Com efeito, partilhamos com Wells (2001) a ideia de que isto não é válido apenas para a aprendizagem, ou seja, tal como os alunos numa comunidade se alimentam da colaboração e da partilha de experiências, parece-nos claro que por homologia também o ensino se deveria apoiar continuamente em “comunidades de professores”, onde pudessem ir buscar a ajuda necessária para superar as dúvidas que, naturalmente, surgem do estar na profissão, e, dessa forma, torná-la mais eficaz, construindo-a através da reflexão das práticas de cada um, e a partir das dúvidas e dificuldades que essas levantam estabelecer os andaimes necessários para que num vai-vem contínuo, dando e recebendo apoio mútuo na profissão, sejam cada vez em maior número as zonas de desenvolvimento próximo que se dão e se vão superando, em consequência de reflectir as práticas e os processos de aprendizagens *à posteriori* como ajuda no processo de ensino aprendizagem. A este propósito, diz Niza (1992), um dos sócios fundadores de uma Comunidade de Professores – o Movimento da Escola Moderna (MEM) – que tem como finalidade a autoformação dos sócios, quando evoca a necessidade que esteve na origem da sua criação.

Tinha experimentado o valor da cooperação e sabia já que um professor isolado não pode desenvolver um percurso profissional e pedagógico, tem de contar com os outros para multiplicar as suas energias, para aprender mais, para chegar onde sozinho jamais poderá chegar (p.32).

Assim, tal como os alunos ao colaborarem uns com os outros encontram o prazer de estar na escola, da mesma forma os professores cooperando uns com os outros poderão encontrar o prazer de estar eticamente na profissão. Dito de outra forma por Wells (2001):

Em outras palavras, o que proponho é que o ensino, tal como a aprendizagem, é um processo continuado de indagação onde o conhecimento que se constroi sobre os estudantes e a aprendizagem, tal como se encontram em umas situações particulares, transforma continuamente a maneira que tem o professor de compreender e actuar na aula. Contudo, as práticas de indagação não se aprendem em solitário e os diversos géneros de discurso que medeiam essas práticas não adquirem seu pleno valor fora de um contexto de actividade conjunta. Portanto, de igual modo que os estudantes na aula, os professores devem participar em comunidades de colegas que empreguem os instrumentos da indagação para aprender a arte do ensino (Wells, 1994 a), p. 178).

2.1. - Estruturas de Organização Social das Aprendizagens

Estudos realizados neste domínio revelam que o interesse dos investigadores recai, basicamente, em três tipos de organização social das aprendizagens: cooperativa, competitiva e individualista (Coll, 1994), tendo sido estas identificadas por Deutsch (1949) num dos primeiros estudos realizados nesse campo (Bessa e Fontaine, 2002). Ora, como temos vindo a realçar, na perspectiva socioconstrutivista essa estrutura de organização das aprendizagens assenta em princípios de cooperação. Compreende-se, por isso, que a nossa abordagem se centre, sobretudo, nessa estrutura, sem, no entanto, deixarmos de a comparar com as outras duas, de modo a que possamos obter, como salientam Bessa e Fontaine (2002), uma melhor compreensão, quer dos efeitos que ela produz, quer do seu valor como alternativa pedagógica (p. 17).

Arends (1995) situa as suas origens na Grécia Antiga. Todavia, só no século XX se intensificam esforços tanto no âmbito da sua teorização como da sua aplicação prática. Neste contexto, dá como exemplo mais significativo, em ambos os casos, o trabalho desenvolvido na Escola-Laboratório de Chicago, primeiro, por Dewey, no início do século, e posteriormente, já nas décadas de cinquenta e sessenta, por Thelen.

Foi uma nova concepção de escola criada por Dewey, que se caracterizava, acima de tudo, pelo seu carácter social e pelo trabalho activo que envolvia os

alunos em actividades (ocupações) comuns, do seu próprio interesse, tendo essas como principal finalidade: tornar as crianças e os jovens aptos a participarem de uma vida comum, que lhes permitisse a aquisição dos valores democráticos, a partir da convivência e da interacção que se gera na acção conjunta pelo trabalho e desempenho de responsabilidades cooperadas num espírito de respeito mútuo, o que constituiu os primeiros passos contemporâneos rumo ao que hoje se designa por aprendizagem cooperativa, um marco referencial na sua fundamentação. Isto porque,

Nas situações sociais, o jovem põe seu modo de proceder em relação com o dos outros, adaptando-o ao mesmo. Isto lhe orienta a acção para um resultado comum e dá uma compreensão comum da actividade aos seus co-participantes... A essência da direcção social é esta compreensão comum dos meios e dos fins... Os livros e a conversação podem fazer muito, mas o mal é contarmos excessivamente com esses factores. Para sua plena eficiência, as escolas precisam de mais oportunidades para actividades em conjunto, nas quais os educandos tomem parte, a fim de compreenderem o sentido social de suas próprias aptidões e dos materiais e recursos utilizados (Dewey, 1959, pp. 42-43).

Dessa forma, a mútua cooperação que se desencadeia no grupo de alunos, dá a cada um dos co-participantes na actividade conjunta, a possibilidade de se ir construindo a si próprio na interacção com os demais. Proporciona-lhes ainda a cooperação, sistemáticos reajustes no processo de re-construção permanente a que cada um fica sujeito por meio do trabalho colaborativo que os vai transformando. De facto, foi no trabalho em comum, isto é, na mútua cooperação, que encontramos na escola de Dewey a força impulsionadora e socializadora do meio social.

Ele é verdadeiramente educativo em seus efeitos, na medida em que o indivíduo participa em alguma actividade conjunta. Contribuindo com a sua parte na actividade associada, o indivíduo adopta os fins que a estimulam, familiarizando-se com seus métodos e materiais, adquire a necessária habilidade e impregna-se do seu modo de sentir.

A formação espiritual mais profunda e mais sólida se origina, sem intuito consciente, da co-participação, por parte dos elementos sociais mais novos, da actividade dos vários grupos a que possa pertencer (Dewey, 1959, p. 24).

Quer dizer, é vivendo e trabalhando juntos que os alunos aprendem na escola a ser cidadãos, ou seja, formam-se por meio da sua estrutura organizativa. Neste sentido, democracia e socialização tinham para Dewey o mesmo significado. Daí a necessidade que sentiu em transformar a escola numa comunidade social, onde o trabalho colaborativo fosse promotor do espírito de solidariedade e da ajuda mútua entre os estudantes, permitindo-lhes, por isso, que naturalmente, dia após dia, e à medida que os alunos se tornavam mais participativos, através dos laços colaborativos que os unia podiam construir o conceito de fraternidade – uma aprendizagem essencial quando se vive e trabalha numa ampla ou mais pequena comunidade, pela força integradora que representa (Ballesteros, 1928). Pois é cooperando uns com os outros que tomam consciência da sua pertença a esse colectivo. E quando compreendem que é do seu esforço e participação que depende a obra comum, então tornam-se mais autónomos e responsáveis, sentindo-se úteis em relação aos restantes membros da comunidade, podendo cada um rever-se na obra colectiva, o que os ajuda a integrarem-se naquela comunidade. Deste modo, “uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, precisamente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (Dewey, 1959, p. 93).

Por isso, não fazia sentido para ele a existência de salas de aula, onde os alunos, sentados, assistiam passivamente a “ouvir” o professor “falar” (p. 41) para todos ao mesmo tempo de matérias que em nada se relacionavam com as suas experiências vividas e onde

o sucesso quase só pode ser medido em termos competitivos, no pior sentido da palavra – uma comparação de resultados na recitação ou no questionário, para avaliar qual a criança que conseguiu superar as outras no armazenamento, na acumulação do máximo de informação possível. Esta atmosfera prevalece de tal forma nas escolas que o facto de uma criança ajudar outra nas suas tarefas passou a ser considerado um

delito. Quando o trabalho escolar consiste apenas em decorar lições, a assistência mútua, em vez de ser a forma mais natural de cooperação e associação, torna-se um esforço clandestino para aliviar o parceiro dos deveres que lhe incumbem. Quando está em curso um trabalho activo, tudo isto muda. Ajudar os outros, em vez de ser uma forma de caridade que empobrece o destinatário, é apenas e só um auxílio para libertar as faculdades e incentivar aquele que é ajudado (Dewey, 1900/2002, pp. 24-25).

Neste confronto entre escola tradicional e escola activa, Dewey mostra bem o efeito formativo da cooperação educativa, por oposição ao trabalho competitivo e individualista, que dão origem, como ele refere noutro espaço, a um isolamento da criança dentro do próprio grupo, gerando “ideais estáticos e egoístas” (Dewey, 1952, p. 92). Dessa forma, a cooperação não só se torna responsável pelo clima e ambiente moral da comunidade, como é ao mesmo tempo, inteiramente responsável pela sua própria existência e manutenção – uma estrutura de interajuda sistemática na escola, onde pela colaboração se procura garantir o bem-estar e o sucesso de todos.

A coisa mais importante a reter, pois, no que diz respeito à introdução na escola de diversas formas de ocupação activa, é que, através destas, toda a essência da escola é renovada. A instituição escolar tem assim a possibilidade de associar-se à vida, de tornar-se uma segunda morada da criança, onde ela aprende através da experiência directa, em vez de ser apenas um local onde decora lições, tendo em vista, numa perspectiva algo abstracta e remota, uma hipotética vivência futura. Isto é, a escola tem a oportunidade de se converter numa comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária. Este é o facto fundamental enquanto processo contínuo e ordeiro (Dewey, 1900/2002, p. 26).

Acrescenta Arends (1995), que Thelen (1954) ainda dentro desse espírito de Dewey: formar na escola os membros mais jovens da sociedade por meio das suas vivências diárias em uma organização democrática, entendendo-se que aí “o real conceito de democracia não é senão sinónimo de cooperação mútua, constante e activa” (Ludojski, 1967, p. 133), procura rentabilizar mais ainda as energias das crianças que trabalham juntas, elaborando, nesse sentido, uma teoria acerca do trabalho em grupo, tendo dado especial atenção “aos estados

emocionais” que se desenvolvem na interacção grupal (Freitas e Freitas, 2002, p. 12). Assim, é importante assinalar que, “[d]ado o seu interesse por dinâmicas de grupo, Thelen estruturou a pedagogia da investigação em grupo e, como irá ser descrito posteriormente, forneceu a base conceptual para os desenvolvimentos contemporâneos da aprendizagem cooperativa” (Arends, 1995, p. 365-366).

Pareceu-nos que constituiria uma falha da nossa parte, se não incluíssemos a proposta de educação cívica feita por António Sérgio, no início do século XX, no rol das experiências mais significativas, hoje, consideradas as raízes históricas da aprendizagem cooperativa. Nesse sentido, defendeu ele, que é através da acção social vivida em comum que o indivíduo se constrói, participando e responsabilizando-se pelo governo da escola. Por isso, introduziu a ideia de um município escolar - um governo democrático na escola que assentava na cooperação mútua, “ele consiste em fazer leis pela cooperação dos cidadãos; em vigilar em comum pelo seu exacto cumprimento...” (Sérgio, 1984, p. 51). Desta forma, concebia como formadora toda a acção realizada com a função de cooperar, visto que é por seu intermédio que as crianças se socializam, ao participarem em diversas actividades sociais que asseguram o normal funcionamento do município. Nesse sentido, afirmava que “é de necessidade absoluta que o aluno se habitue a cooperar pelo bem da comunidade” (p. 41). Isto porque, é através do desempenho desses vários papéis sociais que os alunos têm a possibilidade de fazer a aquisição, tanto das competências sociais, como dos valores democráticos, conferindo-lhes essas vivências um elevado nível de cidadania, que os prepara para a intervenção na sociedade, não só no tempo mais próximo, mas também ao chegarem à vida adulta, assim o afirmava Sérgio (1974; 1984). Mais uma vez se constata que uma estrutura de organização democrática na escola, que coloca a ênfase na cooperação, é por si só formadora dos alunos, na medida em que lhes concede a oportunidade de poderem fazer as aprendizagens por eles próprios, mas não os deixando sós, na medida em que podem contar sempre com o auxílio mútuo. Deste modo, ao dar aos alunos o poder de real participação na vida e gestão da escola, em colaboração com os

demais, estava a contribuir para que eles se tornassem mais responsáveis e autónomos. Portanto, “uma escola do trabalho e da autonomia, do labor profissional e da iniciativa – uma escola útil para a vida: é essa mesma que vos proponho” (Sérgio, 1984, pp. 83-84).

Não obstante, para além desses contributos conceptuais e de implementação prática da cooperação na escola, a que fizemos referência, existe ainda um conjunto de teorias que se têm vindo a desenvolver e que dão conta do conhecimento actual neste sector de investigação.

A primeira a ser construída foi a teoria de campo de Kurt Lewin (1935), onde surge já uma operacionalização das formas de organização social das aprendizagens, levando essa em conta dois aspectos. Por um lado, o tipo de interdependência entre os alunos durante a actividade desenvolvida e, por outro lado, o objectivo que pretendiam atingir com a realização da mesma (Coll, 1994).

Decorridos alguns anos, já no final da década seguinte, Deutsch (1949) que era aluno de Kurt Lewin, no âmbito da elaboração da sua tese de doutoramento decidiu retomar o tema do mestre, tendo então desenvolvido uma investigação que visava comparar os efeitos da cooperação e da competição em grupos de alunos (Freitas & Freitas, 2002). A propósito da divulgação que fez dos resultados a que chegou no referido estudo, salienta que “haverá maior produtividade do grupo ou da organização quando os membros ou subunidades forem mais cooperativos do que competitivos nas suas inter-relações...” (citado por Freitas & Freitas, 2002, p. 12).

No prosseguimento da actividade científica neste campo, Arends (1995) recorda também os contributos teóricos dados por Allport, Slavin (1989) da Universidade Johns Hopkins, Sharan (1990) da Universidade de Tel-Aviv em Israel e por Johnson & Johnson (1994) da Universidade de Minnesota, salientando que esses surgiram como resposta a uma necessidade urgente em promover a integração interétnica e de deficientes em escolas públicas dos Estados Unidos e Israel, onde se haviam registado graves problemas

relacionais. Por isso, numa tentativa de ajudarem a ultrapassá-los investiram na estruturação de contextos escolares cooperativos, que fossem integradores dessas crianças. É como diz Niza (1992), “os grandes milagres da pedagogia ocorrem para resolver problemas concretos da educação concreta, situada, autêntica” (p. 33).

Não há dúvida que estas três estruturas de aprendizagem têm vindo a despertar um crescente interesse por parte dos investigadores. A esse propósito, Bessa e Fontaine (2002), de acordo com Johnson & Johnson (1994), lembram que nesse domínio, só “entre 1898 e 1994, foram realizados cerca de quinhentos e cinquenta estudos de tipo experimental e uma centena de estudos correlacionais” (p. 49). Ora, de acordo com Johnson & Johnson (1990), verifica-se que é a partir dos anos setenta que se intensifica a atenção que lhe é dedicada por investigadores. É importante assinalar que, entre esses, surgem adeptos de diversas correntes teóricas. Desse modo,

Naturalmente, foi-se formando um corpo de assunções teóricas a partir dos estudos realizados, e de acordo com as perspectivas dos investigadores acabaram por emergir dois grandes grupos de teorias explicativas da aprendizagem cooperativa. Segundo Slavin (1987, 1995), esses grupos são o das teorias cognitivas e o das teorias motivacionais (Freitas & Freitas, 2002, p. 13).

A esse propósito, referem Bessa e Fontaine (2002), que entre ambas as perspectivas existem diferenças muito significativas. Pois enquanto a perspectiva motivacional se direcciona para o aspecto *interpessoal*, centrando-se no que se passa *entre* os indivíduos, bem pelo contrário, a perspectiva cognitiva toma uma direcção oposta a essa, pois ao interessar-se antes pelo aspecto *intrapessoal*, centra-se no que acontece *dentro* das pessoas (p. 50).

No entanto, importa referir também, que quer na perspectiva motivacional quer na cognitiva, encontramos ainda, dentro de cada uma delas, diferentes pontos de vista teóricos, que dão origem, inevitavelmente, a uma diferenciação de perspectivas. Por conseguinte, tendo em conta a orientação seguida com base em determinadas convicções, distinguem-se na perspectiva motivacional

três referenciais teóricos bem diferenciados: *interdependência social*, *comportamentalismo da aprendizagem* e *coesão social*.

Quanto à perspectiva da interdependência social esclarecem Bessa e Fontaine (2002), que ela tem as suas raízes históricas na psicologia gestaltista, mas que foi, sobretudo, a partir de Lewin (1935), depois com Deutsch (1949) e mais recentemente com David Johnson, em tempos aluno de Deutsch, a quem se juntou seu irmão Roger Johnson que num esforço comum e contagiante de mestre para discípulo a têm vindo a elaborar. Partem do pressuposto de que os indivíduos cooperam entre si movidos por factores intrínsecos. Nesse contexto, Johnson, Johnson & Holubec (1999) sublinham a importância crucial da interdependência positiva na cooperação, visto ela ter a função de unir os membros de um grupo em torno de um objectivo comum. Significa que, é o laço de união grupal, um dos elementos essenciais numa estrutura cooperativa, promotor de certas atitudes entre os alunos, como, por exemplo, a solidariedade, uma consequência de esses não pensarem mais em si próprios, centrando-se antes, nas aprendizagens do grupo. Nesse sentido, defendem eles que durante a realização de uma actividade cooperada, quando um dos seus co-participantes falha não só compromete o seu trabalho como o dos restantes, pois em cooperação o desempenho de cada membro do grupo é indispensável para que se possa atingir o sucesso. Assim, consideram fundamental que os alunos, enquanto membros de um grupo, tomem consciência da importância da interdependência positiva, pois defendem que em cooperação, os indivíduos têm dupla responsabilidade, por um lado, aprender o próprio aquilo que lhe é ensinado, por outro lado, ajudar os outros membros do grupo a que também o aprendam. Dessa forma,

A cooperação consiste em trabalhar juntos para alcançar objectivos comuns. Numa situação cooperativa, os indivíduos procuram obter resultados que sejam benéficos para eles mesmos e para todos os demais membros do grupo. A aprendizagem cooperativa é o emprego didáctico de grupos reduzidos em que os alunos trabalham juntos para maximizar a sua própria aprendizagem e a dos demais. Este método

contrasta com a aprendizagem competitiva, em que cada aluno trabalha contra os demais para alcançar objectivos escolares tais como a classificação de “10” que só um ou alguns podem obter, e com a aprendizagem individualista, em que os estudantes trabalham por sua conta para chegar a metas de aprendizagem desvinculadas das dos demais (Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 14).

Porém, na perspectiva comportamentalista da aprendizagem, que tem como referencial histórico Skinner e os comportamentalistas, esses recorrem à prática de aplicação de recompensas extrínsecas como forma de motivar os alunos para as aprendizagens escolares. Slavin (1989) é um dos seus principais defensores.

Os autores que se situam nesta linha definem uma organização como *cooperativa* quando a recompensa que cada participante recebe é directamente proporcional aos resultados do trabalho do grupo. Numa organização *competitiva*, pelo contrário, apenas um membro do grupo recebe a recompensa máxima, enquanto os outros recebem recompensas menores. Finalmente, numa organização *individualista*, os participantes são recompensados com base nos resultados de seus trabalhos pessoais, com total independência dos resultados dos outros participantes (Coll, 1994, p. 79).

No âmbito da perspectiva motivacional destaca-se ainda um terceiro ponto de vista, que põe em relevo a componente afectiva como causa explicativa da cooperação entre os alunos. Na opinião dos seus defensores (Aronson & Patnoe, 1997) é o facto dos estudantes se preocuparem e interessarem uns pelos outros que os leva a cooperarem entre si. Daí esta perspectiva da coesão social se centrar, como referem Bessa e Fontaine (2002), em factores interpessoais.

Quanto à perspectiva cognitivista, sublinha a investigação, que esta coloca a ênfase nas interacções que se dão entre os sujeitos que realizam uma actividade em comum. Por isso, centra-se na tarefa, enquanto cenário das interacções, sendo estas entendidas “como um meio para a elaboração dos processos cognitivos” (Garnier, Bednaz & UlanovsKaya, 2003, p. 216).

Deste modo, adquirem as interacções sociais um papel determinante na construção do conhecimento, ao constituírem um momento fundamental para que ocorram conflitos sociocognitivos entre as crianças. Perret-Clermont (1976,

1978) que em seus estudos tem vindo a demonstrar a importância das interacções sociais no desenvolvimento intelectual do sujeito, diz que “a principal característica de uma situação de interacções sociais fecunda é a de pôr frente a frente pontos de vista distintos com um grau óptimo de divergência” (p.206). Por isso, salienta a autora, que é trabalhando juntas que as crianças se vêem confrontadas com pontos de vista diferentes dos seus, e acrescenta, que é isso que as faz avançar intelectualmente. A este propósito, realçamos dos resultados de suas pesquisas (1984): “Nossas investigações também descobriram que para que uma tarefa tenha repercussão educativa, não basta reunir umas crianças para uma acção comum: precisa-se também que as obrigue a uma confrontação entre opiniões distintas” (pp. 233, 234).

Põe, assim, em destaque, a natureza social e interactiva do processo de aprendizagem, ao mostrar que esta tem origem no social (no conflito cognitivo), mas que é na confrontação interindividual, que a situação interactiva desencadeia, que a aprendizagem acontece de facto. Desta forma, segue uma trajectória na aprendizagem como a anteriormente traçada por Vygotsky: do exterior para o interior, ou seja, o que para a criança primeiro foi social (o trabalho em colaboração com os demais), posteriormente, converte-se em individual, através da sua actividade mental. Pois, como dizia Vygotsky (1926/2001),

toda a função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à cena duas vezes: a primeira como actividade colectiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda como actividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica (p.483).

Deste modo, e por influência de Vygotsky, o social assume, nesta perspectiva, um papel central, quer na construção das aprendizagens, quer no desenvolvimento intelectual da criança, onde o conflito, que só acontece por meio de interacções sociais, se torna o motor das transformações que ocorrem no indivíduo. Com efeito, é importante sublinhar, que Perret-Clermont e seus

colegas da Escola da Genebra (Doise e Mugny) nos estudos de análise das interacções que desenvolveram a partir de meados da década de setenta, operam então uma deslocação quanto à natureza do conflito concebido por Piaget um dos principais teóricos da psicologia genética, ao que Coll (1994) se refere nos seguintes termos:

no que poderíamos chamar de versão ortodoxa piagetiana, o conflito cognitivo aparece basicamente como resultado da falta de acordo entre os esquemas de assimilação do sujeito e a constatação dos observáveis físicos correspondentes, ou então como resultado das contradições internas entre os diferentes esquemas do sujeito (Piaget, 1975). No caso de Perret-Clermont e seus colegas, a natureza do conflito é substancialmente distinta, pois é concebida como o resultado da confrontação entre esquemas de sujeitos diferentes que se produz no decurso da interacção social. Daí a denominação de conflito sociocognitivo (p.86).

Por conseguinte, tendo em conta a natureza social da aprendizagem, essa não traduz mais um percurso solitário da criança consigo própria, isenta de mediação e resultando de uma relação unívoca professor/aluno. Mas representa antes, uma caminhada que a criança faz em interacção social com os demais membros do grupo, cooperando uns com os outros em tarefas conjuntas nos quais todos se ajudam mutuamente nas suas zonas de desenvolvimento próximo (zdp), através de apoios negociados ensinam-se entre si aprendendo, por isso, cada um com os demais companheiros. Como sublinha Wells (2001), actuar na zdp de cada criança é dar-lhe o apoio e a ajuda de que ela necessita para avançar na aprendizagem sempre que o não consegue fazer por si só. Neste sentido, a diferença de rendimento escolar que essa criança apresenta quando realiza uma tarefa, primeiro sem ajuda e depois com ela, é o que se designa por zdp. Vygotsky (1978/1996) definiu-a como sendo

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (p.112).

Assim, salienta Wells (2001), que a zdp se constrói na interacção social daqueles que participam de uma tarefa conjunta, quando uns mais capacitados ajudam outros com dificuldades a realiza-la com sucesso, aprendendo através desse esforço, tanto o que ensina, ao ter que reconstruir o seu pensamento e apresenta-lo ao outro com clareza, como o que recebe esses contributos. Trata-se, deste modo, da co-produção de aprendizagens significativas, já que surgem como forma de ultrapassar uma necessidade sentida pela criança, fazendo nascer nela o gosto pela escola, ao ser-lhe útil, enquanto fonte que sacia suas necessidades. Explica Bakhtin, a partir de Daniels (2003), que esse significado se constrói por meio da interacção das falas sociais dos vários co-participantes que vão negociando a resolução de problemas e construindo uma solução consensuada para os mesmos, através do diálogo. A esse propósito, salienta Daniels (2003), que as ajudas que fazem avançar as aprendizagens na zdp são essas que decorrem da negociação entre todos os implicados na interacção. “A nosso ver, a aprendizagem escolar não pode situar-se senão no interior da zona de diálogo criada pelo *contrato didáctico*” (Jonnaert & Borght, 2002, p. 204).

Tendo em conta os processos que a aprendizagem na zdp desencadeia ela torna-se promotora quer do desenvolvimento intelectual quer do desenvolvimento sociomoral. Na verdade,

tudo isto supõe algo mais que a simples cognição. Aprender na zdp implica todos os aspectos do estudante: actuar, pensar e sentir; não só troca as possibilidades para a participação mas também transforma a identidade do estudante. E, como os indivíduos e o mundo social são mutuamente constitutivos, a transformação do estudante também supõe a transformação das comunidades das que é membro e as actividades conjuntas em que participa (Wells, 2001, pp. 332 e 333).

Segundo Vygotsky, essa ajuda que os alunos recebem na escola, que lhes permite fazer não só aquilo que já dominam como o que ainda está em estado de maturação, que tal como vimos tanto pode ser dada pelo professor como por um dos companheiros. Por isso, estabelece-se uma relação de três tipos: professor/aluno; aluno/aluno e professor e grande grupo. Neste último caso, é

quando o professor actua na zdp comunitária, durante as discussões colectivas que ocorrem na turma, como, por exemplo, quando os alunos comunicam uns aos outros os resultados de suas pesquisas, alargando-se então o âmbito da zdp, como o propõe Wells (2001). Contudo, a ajuda do professor tem que ser um contínuo trabalho na zdp de cada aluno. O importante é estar disponível para ajudar a criança a superar novas necessidades, proporcionando-lhe, dessa forma, uma “boa aprendizagem”, que segundo Vygotsky (1926/2001) é aquela que vai à frente do desenvolvimento. Por isso, um estudante será tanto mais capaz e desenvolvido intelectualmente quanto mais autónomo se torna na realização de uma tarefa, pois o ensino na zdp tem essa mesma finalidade: através de um trabalho assistido reforçar e elevar o grau de autonomia das crianças, fazendo-as chegar onde sozinhas jamais chegariam.

Parece-nos que fica claro, de que nesta perspectiva, que tem como referenciais teóricos Piaget e Vygotsky, “cooperação e conflito de pontos de vista constituem a base das situações de aprendizagem (Garnier, Bednarz & Ulanovskaya, 2003, p.218).

A investigação que se tem vindo a realizar neste domínio, revela que os contextos cooperativos influenciam positivamente quer o rendimento escolar dos alunos quer as relações que se estabelecem entre eles, sendo essas “muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda” (Coll, 1994, pp. 79-80). A este propósito, Arends (1995) chama a atenção para um aspecto de relevo na aprendizagem cooperativa, salientando que ao promover melhores relações entre os alunos, está ao mesmo tempo a ajudá-los na aprendizagem (p.369).

No que diz respeito ao rendimento escolar dos estudantes foram efectuados vários estudos de análise comparativa entre os três contextos, apontando o resultado daqueles para uma larga vantagem da cooperação, que revelou maior eficácia na aprendizagem do que os contextos competitivos ou individualistas (Johnson & Johnson, 1995 e Johnson, Johnson & Holubec, 1999).

Para precisar com rigor os efeitos da aprendizagem cooperativa no rendimento escolar dos alunos, Slavin (1986) desenvolveu uma investigação em que analisou quarenta e cinco estudos então realizados e em cujas amostras haviam sido controladas as seguintes variáveis: idade, sexo, etnia e competência académica. As conclusões mostram, claramente, que pela cooperação todas as crianças podem atingir o sucesso escolar, sejam elas mais ou menos capazes, visto não se terem revelado diferenças quanto aos benefícios recolhidos quer por umas quer por outras (Arends, 1995; Bessa e Fontaine, 2002). Assim,

Dos 45 estudos, 37 mostraram que as turmas de aprendizagem cooperativa suplantavam significativamente as classes do grupo de controlo no que concerne à realização escolar. Em 8 estudos não se encontraram diferenças. Nenhum dos estudos mostrou efeitos negativos da aprendizagem cooperativa (Arends, 1995, p.369).

Desta forma, contraria a hipótese muitas vezes aventada, de que os alunos mais capazes ao ajudarem os seus companheiros menos dotados não beneficiam da realização da actividade. Valida, assim, a investigação, o que Vygotsky (1978/1996) defendera ao propor a sua metáfora da zona de desenvolvimento próximo – conceito por meio do qual procurou dar uma explicação social da aprendizagem (Daniels, 2003).

De acordo com Johnson, Johnson & Holubec (1999), do ponto de vista do professor importa destacar que,

A aprendizagem cooperativa permite ao docente alcançar várias metas importantes ao mesmo tempo. Em primeiro lugar, ajuda-o a elevar o rendimento de todos os seus alunos, incluindo tanto os especialmente dotados como os que têm dificuldades para aprender. Em segundo lugar, ajuda-o a estabelecer relações positivas entre os alunos, assentando assim as bases de uma comunidade de aprendizagem em que se valoriza a diversidade. Em terceiro lugar, proporciona aos alunos as experiências que necessitam para alcançar um saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo (p. 9).

E, nesse sentido, acrescentam ainda que são esses três aspectos que ao acontecerem em simultâneo a tornam superior a qualquer outro método de

ensino. De facto, põem em relevo o forte poder que têm os contextos cooperativos para incluírem todas as crianças sem excepção. Surge, assim, a cooperação, como uma estrutura que de uma forma natural e sistematicamente neutraliza as diferenças que à partida existem entre os alunos, pois pela cooperação todos se completam e afirmam na escola, “mesmo que partindo de pontos originais diversos e com desiguais capacidades” (Niza, 1992, p. 8). Neste sentido, diz Slavin (1987) que é ajudando os companheiros que cada um se ajuda a si próprio. Pois numa estrutura cooperativa todos os membros do grupo são responsáveis pelo sucesso, resultando este de um esforço comum, razão porque quando se alcança, atinge todos os seus co-participantes, vendo-se cada aluno tratado como cidadão a quem são reconhecidos os seus direitos fundamentais de estudante, o que contribui para tornar a escola mais justa, mais humana e mais inclusiva. De facto, como refere Wells (2001), uma das grandes vantagens da cooperação é o facto de actuar na *zdp*, fazendo com que a aprendizagem se antecipe ao desenvolvimento. Como conclusão, lembramos que

Mais de 85 por cento da conduta dos membros de uma organização é directamente atribuível à sua estrutura, e não ao carácter dos indivíduos que a compõem. A aula não constitui uma excepção. Se nela predominam a aprendizagem competitiva ou individualista, os alunos comportam-se de acordo com isso, mesmo que o professor os reúna ocasionalmente em grupos cooperativos. Se o que predomina é a aprendizagem cooperativa, os alunos comportam-se de acordo com isso e o resultado é uma verdadeira comunidade de aprendizagem. (Deming e Juran, referidos por Johnson, Johnson & Holubec, 1999, p. 25).

Se Ferrière tiver razão ao acreditar que o futuro da sociedade é a escola, então através de um esforço sistemático de todas as crianças (cooperação) pode nascer, de facto, na escola, uma sociedade melhor, porque solidária e fraterna.

Em conclusão, nesta perspectiva a aprendizagem escolar é entendida como um processo dinâmico e interactivo, isto é, uma actividade conjunta de construção negociada de significados partilhados. Uma vez “que o processo

de educação tem lugar no discurso situado da classe trata-se, essencialmente, segundo as nossas provas, de um processo de socialização cognitiva através da linguagem” (Edwards & Mercer, 1988, p. 176).

Capítulo III
Caracterização do Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna é um colectivo de profissionais de educação que convergem num sentimento comum de rejeição pela 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 cooperada) desenvolvem formas compartilhadas de exercer a profissão.

1. - Construção Social da Profissão

Apresentamos, de seguida, a história de autoformação cooperada de uma comunidade específica de profissionais de educação - o Movimento da Escola Moderna (MEM) - que durante os 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).

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 a 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 pedagógico, 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 autoformação 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 simplicíssimas que existem desde a primeira hora. Nós, no princípio quando éramos poucos, encontrávamo-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 1º 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 professores 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. Constan 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 (1º Ciclo); Ficheiros (1º Ciclo); Listas de Verificação (1º 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 nacional. 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, novos 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 plataforma 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 elaboram 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 levaram 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 progresso 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 artº 43 dos seus Estatutos, que dizem:

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 primeiros 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 profissionais de educação nela integrados. Neste sentido, sublinha Niza (1992).

Não somos uma corporação, não é a um “espírito de corpo” que aspiramos. Constituímos antes um *Colégio colaborante* onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo. Insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas. São as nossas vidas profissionais que co-avaliamos. Nessa reflexão cooperada reconstituimos e damos forma às vivências pedagógicas. Este esforço de dizer as coi

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 1º 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 didáticos 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 1º 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 profissional 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 construía 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 (1992), “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

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

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

Concerteza 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 (1992), “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 1ª 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-Leswavre, 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 Celestin 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 abrisse

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 governa, 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, 1992, 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, 1992, 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, assentavam, 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

contribuíam 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, 1992, 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 podem 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 participou 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 esse 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 entreatada 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 títulos 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 nº 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, merece 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, 1992, 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 (1975) 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 Região Autónoma 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 suscitassem. 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, Marinha Grande/Leiria, Tomar, Seixal/Almada, Setúbal, Lisboa, Portalegre, Évora, Beja, Fundão, Viana do Castelo, Faro, Praia da Vitória (Terceira, Açores) e o da 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 encontrar 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), de 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 actores 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 entreatada 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. Essencialmente, 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 metaconhecer - 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 mecanismo 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 sobressaiam 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 co-operação, 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 caminho, 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 Nacional 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 participação 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 cogeriada 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 avançar 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 facilitarem 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, da 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 cooperada do espaço e dos materiais, é o mapa de tarefas, que então avaliam e redefinem semanalmente (no 1º ciclo), quando reunidos em Conselho. “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 rotativas que sustentam a organização cooperada, permite-lhes não só fazerem as aprendizagens sociais, mas também, viver em directo os valores e os problemas da vida em democracia, tornando-se então a organização cooperada num dispositivo de integração na sociedade 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 dizendo, de uma pedagogia de intervenção no social.

Porém, participar livremente da organização 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 assumir autêntico da sua responsabilidade. Por isso, partilhamos com Ludojoski (1967) a ideia de que “verdadeiramente responsável é somente 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 colectivo de vida e trabalho em comum, uma construção cooperada aceite por todos, que converte comportamentos colectivamente tidos como negativos em produtos consensuados (regras de vida e de funcionamento), que os deixa existir como grupo - uma ética comum do respeito pelo outro. “Só as pessoas capazes 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 interior do grupo, em Conselho de Cooperação, a partir das necessidades mais fundas e das ocorrências registadas no Diário de Turma. Daí que os empurrões, os pontapés e os murros depois de discutidos, tomados como meio de reflexão em Conselho se

tornem em motivo de construção de normas colectivas – a lei comum. É a partir 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 discutidas em Conselho que vai transformando as crianças pequenas em seres racionais. Digamos que se exerce em Conselho um controlo por meio da razão, que proporciona aos alunos a compreensão dos seus actos e lhes dá a dimensão ética, tornando-os pessoas moralmente responsáveis. Desta forma, a própria organização e gestão da comunidade gera em Conselho “uma sociabilidade inteligível”, assim o afirma Rouanet (1989, p. 13). Neste sentido, 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 escrito e afixa-os num local onde fiquem à vista de todos. Mas, como o primeiro ponto da ordem de trabalhos de cada reunião de Conselho é sempre a leitura da acta elaborada no Conselho anterior, isso constitui nova oportunidade para relembrar 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 mantem 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 mantêm 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 (Vygotsky, 2001, p. 318).

Em suma, é que desta forma, tal como pudemos verificar, através da sua organização cogrida 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 protocolos. Entendemos, que deste modo, proporcionaremos uma ideia mais próxima da forma como na realidade se processa essa gestão cooperada. 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 abrirmos 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.

Secrt. - A₁₁

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

Secrt.- 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.

Secrt. - 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.

Secrt. - 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.

Secrt. - 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.

Secrt.- 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 devolver-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 cogida 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 interacções 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 e 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 resultados 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 potência, 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 negociam 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 comunidade 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, conseqüentemente, 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 correspondem a tempos, e, por isso, constituem a sua agenda semanal. 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.

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

Quadro 2 - Agenda de Trabalho Semanal

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	Conselho Plano Semanal Plano Diário	Conselho Ler, Contar e Mostrar Plano Diário	Conselho Ler, Contar e Mostrar Plano Diário	Conselho Ler, Contar e Mostrar Plano Diário	Conselho Ler, Contar e Mostrar 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	

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

nascerem 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 situações 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 imediato, 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 entreajuda 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 três) que ao ser elaborado em espaço público (Conselho), 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.

Quadro 3 – Ficha de Projecto

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

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

Quadro 4 - Planificação e Avaliação do Trabalho em Projectos

Nome do projecto: _____			
Nome dos autores: _____			
Data	O que vamos fazer	Quem faz	Avaliação

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 interações 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. Fundamentalmente, 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 assentuar esse carácter colectivo. 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 responsáveis 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, converte-se então num artefacto mediador da acção futura dos alunos. Logo, todos são seus beneficiários, como defende Habermas (2001). No fundo, ela corresponde aquilo 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 *fórum* 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 lembrar 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 seis). 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 descentrarem-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.

Quadro 6 - Diário de Turma

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

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 nível 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.

Parte II
Estudo Empírico

Capítulo IV
Metodología

1. - Procedimentos Metodológicos

É na dinâmica dialógica da construção social do desenvolvimento sociomoral e da socialização de um grupo de alunos numa estrutura específica de cooperação intelectual e cultural que é o Conselho de Cooperação Educativa do modelo pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, que se situa o interesse do presente estudo. Tendo já sido a nossa dissertação de mestrado um estudo exploratório para este trabalho de doutoramento. Fundamentalmente, o estudo visa dar resposta a duas questões principais, a saber:

As práticas pedagógicas que integram o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna constituirão um bom dispositivo educacional de promoção do desenvolvimento sociomoral?

O Conselho de Cooperação Educativa, como dispositivo de desenvolvimento social e democrático do modelo pedagógico da Escola Moderna Portuguesa, poderá constituir-se como meio de promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças que o utilizam nas aprendizagens curriculares?

Para dar resposta a estas questões propusemo-nos acompanhar um grupo/turma em profundidade, durante o ano de entrada e o de saída na escolaridade básica (1º e 4º Anos).

Centramo-nos no processo evolutivo dos juízos de valor emitidos a partir de ocorrências da vida escolar, registadas por escrito no Diário de Turma e na sua posterior discussão em Conselho, com vista a uma tomada de decisão consensual, de onde emergiam as orientações para a vida e o funcionamento do grupo e para a socialização dos comportamentos. Em contexto real, estes três níveis: juízo moral - decisão - acção, foram, no presente estudo, o grande ecrã de fundo.

Categorizamos as ocorrências significativas tanto positivas como negativas registadas por escrito nos Diários de Turma, para ver as mudanças que aconteciam, o que nos permitiu compreender melhor o processo de transformação grupal.

Como em Conselho o grupo não discutia com a mesma profundidade todas as ocorrências, envolvendo-se mais na resolução de problemas que constituíam situações problemáticas, pudemos, a partir do núcleo central de cada Conselho, ou seja, da ocorrência com que se gastava mais tempo, analisar o processo de raciocínio dos sujeitos sobre as estratégias de negociação de significados compartilhados.

2. - Dados Contextuais

Em poucas palavras, apresentamos, agora, em primeiro lugar, a caracterização da escola onde decorreu esta investigação bem como os critérios de escolha do terreno. Em segundo, fazemos, também, a caracterização do grupo de alunos que constituiu a amostra do presente estudo, e, ao mesmo tempo, damos conta dos critérios de selecção da mesma. Em terceiro, especificamos as razões que fundamentam a escolha da professora assim como situamos a sua prática pedagógica.

2.1. - Caracterização da Escola

Trata-se, portanto, de uma escola do primeiro ciclo do ensino básico, e, para além disto, é um estabelecimento de ensino oficial.

Digamos, desde já, que enquanto instituição data da Primeira República (1919). Contudo, importa notar que, inicialmente, foi construída noutra local e, por sua vez, a construção do novo edifício reporta-se, então, aos anos sessenta.

É constituído por dois blocos que ficam relativamente próximos um do outro, designados por bloco A e bloco B, destinados às actividades lectivas. Aliás, estes estão ligados por um recreio onde existe uma parte coberta que estabelece a passagem, entre eles, mesmo em dias de chuva. As salas de aula

estão distribuídas pelos dois blocos, são voltadas a sul, amplas, bem arejadas e com muita luz natural que entra por três grandes janelas.

No que diz respeito ao espaço exterior, existem ali dois campos de jogos, uma horta pedagógica, dois espaços cobertos onde as crianças podem brincar à vontade e, ainda, amplos espaços verdes. São dois os portões de acesso, que permitem a entrada e saída de toda a comunidade educativa.

Ainda assim, vale a pena salientar aqui três aspectos. Primeiro, que funciona em regime normal e é frequentada por cerca de duzentos alunos. Segundo, que o corpo docente é constituído por dez professores com turma, um professor do Ensino Especial e outro ao abrigo da portaria 622/B. Terceiro, que o corpo não docente é composto por cinco Auxiliares da Acção Educativa.

No entanto, para uma compreensão mais alargada, pareceu-nos que seria útil situá-la no contexto em que está inserida. Resumidamente, podemos dizer que é uma escola situada na zona de expansão norte da cidade de Lisboa, num bairro de habitação antiga onde residem, sobretudo, trabalhadores independentes e pensionistas.

Por último, damos ainda a conhecer as razões que fundamentam a escolha da escola. Nesse sentido, foi feito um levantamento, com a colaboração do MEM, das escolas de Lisboa e arredores onde existissem professores a pôr em prática o seu modelo pedagógico. Seguidamente, estabeleceram-se os critérios que orientaram a selecção. Primeiro, que a professora tivesse uma experiência significativa relativamente a esse modelo. Segundo, que os alunos estivessem a frequentar o 1º ano, isto é, no início da aprendizagem formal, uma vez que pretendíamos estudar o desenvolvimento sociomoral e isso nos permitia observar a evolução dos sujeitos ao longo do 1º ciclo da escolaridade básica. Portanto, a escola onde se realizou o presente estudo foi a que correspondeu a estes critérios, o que explica a razão da nossa escolha.

3. - Recolha de Dados

Estudamos o processo evolutivo do desenvolvimento sociomoral de um grupo de alunos que aprende segundo o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, recorrendo, para isso, a um estudo longitudinal, sistemático e periódico:

- . do conjunto de Diários de Turma produzidos durante todo o 1º e 4º ano de escolaridade;
- . das actas lavradas após os respectivos Conselhos, por conterem o registo das regras enunciadas;
- . da observação e registo áudio dos debates realizados às sextas-feiras, em Conselho, em torno do que correu bem e do que correu mal no grupo.

Propusemo-nos, assim, estudar o desenvolvimento sociomoral a partir da observação sistemática de um grupo/turma, durante o 1º ciclo da escolaridade básica. Para isso, por um lado, fomos recolhendo em fascículos a história cultural que se desenvolveu na interacção do grupo, durante a construção da sua aprendizagem. Este registo sistemático da vida do grupo reúne um conjunto de 58 Diários de Turma (28 do 1º ano e 30 do 4º ano), onde encontramos arquivados os juízos de valor emitidos pelos membros da comunidade. A este propósito, vale a pena salientar que o Diário de Turma é um instrumento de registo contínuo da vida do grupo que desempenha várias funções, a saber:

- Memorando de ocorrências negativas e mediador temporal na gestão de conflitos (a realizar em Conselho);
- Memorando para realce em Conselho de ocorrências positivas;
- Memorando para realce em Conselho de realizações mais significativas da turma ou dos seus membros;
- Memorando para apresentação em Conselho de propostas para a programação do trabalho a realizar (Pires, 1995, p. 108).

Por outro, para captar em profundidade o funcionamento da máquina que gere e regula a instituição - o Conselho de Cooperação Educativa - fizemos o registo em gravação áudio das 58 sessões de Conselho que se realizaram às sextas-feiras, por ser a estrutura onde se opera o controlo institucional democraticamente negociado que permite uma tomada decisão colegial.

E, por último, recolhemos ainda das actas dos Conselhos o conjunto das regras de vida que o grupo foi elaborando para regular o trabalho e a vida em comum, o que nos permitiu reconstituir a história evolutiva do sistema de auto regulação montado.

3.1. - Transcrições dos Debates em Conselho

As transcrições do registo áudio dos debates realizados às sextas-feiras, em Conselho, eram um dos principais dados no nosso estudo.

Por isso, tivemos que estar sempre muito atentos, não só à fase de gravação bem como durante o período de transcrição, que correspondeu a centenas de horas de trabalho.

Não adoptamos um formato especial para as transcrições, deixamo-nos conduzir pelo próprio material. Assim, sempre que transcrevíamos um novo Conselho a data de gravação ajudou-nos a organizar os dados, servindo-nos de cabeçalho dava-nos logo uma perspectiva evolutiva.

Quanto ao resto da mancha de cada página o critério foi o mesmo, deixamo-nos conduzir de novo pelo material. Por isso, de cada vez que o Presidente dava a palavra a um dos membros do grupo começávamos uma nova linha, anotando do lado esquerdo da folha quem estava na posse da palavra.

Tínhamos no total 126 horas de gravação para passar da fita magnética para o papel, que correspondiam a 28 sessões de Conselho do 1º ano e a 30 do 4º. De cada Conselho transcrevemos a leitura da acta e as críticas à acta, de onde retirámos indicadores de avaliação do desenvolvimento sociomoral, a coluna do “Gostamos” e a do “Não Gostamos”.

Parece-nos importante salientar alguns procedimentos de transcrições, porque são importantes auxiliares de leitura e compreensão do texto escrito:

- Sempre que um aluno estava na posse da palavra e era interrompido não podendo terminar o seu pensamento era assinalado pela não colocação de qualquer sinal de pontuação no final.

Nestas situações, se depois de ter sido interrompido retomava a palavra o início da fala aparece com letra minúscula.

- Quando não se percebiam as falas, porque havia vozes sobrepostas ou porque aquele a quem tinha sido dado a palavra falou baixinho, perdendo-se assim a informação, tal facto aparece assinalado com três pontos (...)
- Os alunos de outras turmas e as professoras de toda a escola foram designados pela letra inicial do seu primeiro nome, para não serem confundidos com os alunos do grupo onde decorreu o trabalho. Estes foram designados pela letra A, que identifica aquele grupo/turma, seguida do número que lhe foi atribuído por lista organizada por ordem alfabética. Seguimos este critério da lista alfabética por ser o mesmo adoptado na sala de aula pelo grupo, isso simplificou e facilitou o nosso trabalho.

Apesar de estarmos conscientes de que 126 horas de gravação com crianças de seis e nove anos nos iriam ocupar durante vários meses de trabalho, isso não nos desencorajou a escolhermos ser nós próprios a transcrever as fitas gravadas durante a leitura e discussão das ocorrências mais significativas da vida do grupo que foram levadas a Conselho.

Inicialmente tínhamos colocado a hipótese de contratar alguém para transcrever as gravações dos Conselhos. No entanto, depois de ponderarmos melhor, verificámos que não era possível, tendo em conta algumas variáveis. Em primeiro lugar, tínhamos plena convicção que não sendo nós próprios a fazer este trabalho iríamos perder muita informação. Deitando um olhar para o passado recordávamos atitudes quer do Presidente quer dos restantes membros do grupo que alimentavam esta nossa desconfiança. Por exemplo, lembrávamos

certas alturas em que o Presidente, não sei se por distração, dava a palavra a um membro do grupo utilizando uma linguagem gestual (apontando). Ora, se a transcrição fosse feita por alguém que não ligava a voz à pessoa essa informação perder-se-ia. Por outro lado, o cansaço de horas de trabalho para quem não estava envolvido no projecto de investigação poderia fazer com que aquele que escrevia deixasse cair algumas das falas que só era possível captar voltando a trás muitas, muitas vezes, e isto acontecia em inúmeras situações, fosse porque alguém falava mais baixo ou porque aquele que estava na posse da palavra se encontrava distante do gravador. Apesar deste estar no meio do grupo, as mesas organizadas para sentar vinte e seis alunos e dois adultos ainda ocupavam um certo espaço, quase toda a sala. Nestas situações, acontecia-nos que uma linha nos ocupava uma boa parte de uma manhã de trabalho, deixar cair essa informação, significativa, por vezes, tornar incompreensíveis intervenções pertinentes e de grande relevância para a investigação em curso. Transcrevemos do Conselho do dia 29 de Junho de 2001, das críticas à acta, uma intervenção que ilustra uma das dificuldades que se apresentariam a quem fizesse as transcrições e não reconhecesse as vozes:

“A₁₅ - É que quando ele estava a ler a acta, na avaliação do Plano Individual de Trabalho não devia dizer: eu, porque não se sabe quem é que está a ler no gravador e depois dizer eu não se percebe quem é, devia dizer: o A₁₁”.

Estas foram as razões porque decidimos ser nós próprios a transcrever as gravações, o que se traduziu numa grande vantagem para o investigador, porque deu-lhe no final da tarefa uma compreensão do processo evolutivo do grupo.

Gostaríamos ainda de referir os cuidados que tivemos ao nível da pontuação, por ser o que dá sentido ao que se ouve e também porque não é uma tarefa muito fácil. Não podemos dizer que o nosso escrito seja exactamente aquilo que está na fita, mas procurámos que se aproximasse o mais possível. Por isso, sempre que terminávamos de transcrever uma cassette voltávamos a ouvi-la fazendo as correcções no nosso escrito. Após termos terminado de fazer todas

as transcrições arrumamos esse material e só passados três meses, depois de nos distanciarmos é que voltamos a ouvir todas as cassetes seguindo o texto escrito para nos certificarmos, mais uma vez, de que a pontuação estava o mais próximo possível do que estava gravado na fita.

4. - Análise de Dados

O tratamento do corpo de dados que tornou possível o presente estudo decorreu em dois momentos. Primeiro, fizemos a análise de conteúdo aos Diários de Turma. Segundo, analisámos o raciocínio expresso na linguagem dos sujeitos durante a discussão e negociação conjunta da melhor solução para os problemas então levados a Conselho.

4.1. - Análise dos Diários de Turma

Inicialmente, foi feita uma leitura flutuante ao conjunto dos 58 Diários de Turma posteriormente submetidos aos procedimentos analíticos. E, como consequência, deixámos cair nove ocorrências negativas por falta de sentido. Pois trata-se, nalguns casos, de registos incompletos, por exemplo, “O A₁₃ quando estava a escrever nomes. A₁₁, A₁₃ e A₁₆”. Noutros, aquilo que a criança diz nesse momento não é inteligível, exemplo, “Um menino do primeiro ano que já vai por canos do A₉. A₁₄”. Ou então, a mensagem escrita torna-se tão familiar para o autor que os demais não conseguem perceber o que quis comunicar, como, por exemplo, “Eu quero discutir o meu assunto. A₁₃”. É que “dar sentido a qualquer coisa que escutamos significa de alguma maneira vinculá-la com outra coisa que escutámos antes” (Lenke, 1993, p. 106).

Tal como acontece aqui, sempre que tivemos necessidade de transcrever ocorrências, respeitou-se na íntegra o formato do registo das crianças

Respeitou-se na íntegra o formato do registo das crianças.

Seguidamente, demos início à análise de conteúdo às tomadas de posição registadas pelo grupo nos Diários de Turma, tendo incidido apenas em duas das quatro colunas de escrita que o compõem, isto é, na coluna do “Gostamos” e na do “Não Gostamos”. No essencial, centrou-se num processo de categorização semântico, baseado na proposta de Bardin (1977). Como tal, não partimos de um sistema de categorias previamente definidas, estas foram emergindo da classificação analógica e progressiva dos elementos. Por isso mesmo, só lhe atribuímos títulos no final. Estas foram agrupadas em quatro blocos de informação (A, B, C e D), tal como se vê nos quadros que apresentamos já de seguida.

Quadro 7 - Blocos de Informação e Categorias (1º ano)

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	CATEGORIAS
A- Ocorrências de Socialização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interiorização de regras 2. Transgressão de regras sociais 3. Relações socio-afectivas <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Manifestação de amizade 3.2. Rejeição 3.2. Agressão física 3.4. Auto-protecção 4. Manifestação de gosto pela escola
B - Ocorrências Relacionadas com o Desenvolvimento de Competências Metacognitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomada de consciência do percurso feito 2. Declaração de intencionalidade relacionadas com a aprendizagem 3. Regulação do percurso <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Actividades privilegiadas pelos alunos 3.2. Valorização dos percursos
C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corresponsabilização <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Tarefas realizadas 1.2. Tarefas que deseja realizar 2. Organização/realização de projectos de estudo 3. Contributos para a planificação das actividades 4. Transgressão de regras instituídas 5. Incidentes relacionados com o material da sala 6. Desejos de mudança de lugar
D - Ocorrências Distinguidas pelos Alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Associadas a vivências pessoais 2. Associadas a vivências do grupo

Nota: o que aparece a **negro** corresponde aquilo que não se verificou no 4º ano

Quadro 8 – Blocos de Informação e Categorias (4º ano)

BLOCOS DE INFORMAÇÃO	CATEGORIAS
A- Ocorrências de Socialização	<ol style="list-style-type: none"> 1. Interiorização de regras 2. Transgressão de regras sociais 3. Relações socio-afectivas <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Manifestação de amizade 3.2. Agressão física 4. Manifestação de gosto pela escola 5. Sentimento de injustiça <ol style="list-style-type: none"> 5.1. Entre pares 5.2. Entre crianças e adultos 6. Transgressão das regras do jogo
B - Ocorrências Relacionadas com o Desenvolvimento de Competências Metacognitivas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tomada de consciência do percurso feito 2. Regulação do percurso <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Actividades privilegiadas pelos alunos 2.2. Valorização dos percursos 2.3. Avaliação do trabalho realizado
C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corresponsabilização <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas 1.2. Desobediência aos responsáveis 1.3. Avaliação de tarefas 2. Organização/ realização de projectos de estudo <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Projectos de intervenção no social 3. Ajuda mútua nas aprendizagens 4. Autorregulação de conflitos 5. Transgressão de regras instituídas 6. Incidentes relacionados com o material <ol style="list-style-type: none"> 6.1. Da sala de aula 6.2. De jogo 7. Desejos de mudança de lugar
D - Ocorrências Distinguidas pelos Alunos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Associadas a vivências do grupo

Nota: o que aparece a **negro** corresponde ao que surge de novo no 4º ano

Por fim, procedeu-se à operacionalização das categorias que ilustramos com alguns indicadores.

Bloco A - Ocorrências de socialização

1 - *Interiorização de regras*. Enquadram-se nesta categoria, todas as ocorrências reveladoras de uma tomada de consciência e cumprimento das regras instituídas.

Exemplos: "*não gosto de passar à frente de ninguém*".
 "*O A9 põe sempre o dedo no ar para falar e espera a sua vez*"

2 - *Transgressão de regras sociais*. Incluíram-se aqui todos os indicadores que reenviam para pequenos incidentes causados pela falta de autocontrolo e para danos morais.

Exemplos: "*não gosto que me deem a língua de fora, como o A13*"
 "*O A11 está-me sempre a chatear*"

3 - *Relações sócio-afectivas*. Enquadram-se nesta categoria todas as manifestações de laços afectivos positivos ou negativos.

3.1. *Manifestações de amizade*. Incluímos nesta subcategoria todos os indicadores que revelam sentimentos de carinho por alguém.

Exemplos: "*gosto muito da minha professora*"
 "*gosto muito da A2 e da A18 e da A5 e do A3 e da A24*"

3.2. *Agressão física*. Incluímos aqui todos os indicadores que representam um dano físico contra alguém.

Exemplos: "*o A11 lá em baixo na fila está sempre a bater-me*"
 "*o A8 deu-me uma estalada na cara*"

4 - *Manifestações de gosto pela escola*. Reuniram-se nesta categoria, todos os indicadores através dos quais as crianças revelam sentimentos positivos em relação à escola ou ao trabalho.

Exemplos: "gosto muito de estar na escola"
"gosto muito de trabalhar"

5 – *Sentimento de injustiça*. Incluem-se nesta categoria as ocorrências que sejam reveladoras de um desvio ao princípio de igualdade.

5.1. *Entre pares*. Reunimos aqui todos os indicadores que mostrem membros da comunidade que não se vêem tratados pelos seus companheiros como iguais entre si.

Exemplos: "eu acho que alguns meninos são injustos com o A21. Por exemplo, o A3 e a A1 no trabalho de texto puseram o A21 no fim e ele só avisou o A3 para ele inscrever as pessoas "
"há meninos injustos com o A10, o A23 e o A16"

5.2. *Entre crianças e adultos*. Juntamos nesta subcategoria aqueles indicadores que reenviam para situações de desigualdade apontadas pelas crianças, sempre que os adultos presentes no grupo tomam atitudes em consequência das quais uns são favorecidos e outros não.

Exemplos: "a professora deixa a A18 trocar impressões com a A24"
"a C. marcou-me no quadro a mim e não marcou o A9, o A19, o A26 e o A21"

6 – *Transgressão das regras do jogo*. Agrupamos nesta categoria todos os incidentes que decorrem de comportamentos que se afastem das regras estabelecidas pelo grupo em Conselho de Cooperação.

Exemplos: "o A14 não sabe ser fiscal de linha e o A22 não sabe ser árbitro"
"a equipa da A25 não sabe perder e quer ganhar à força e à batota"

Bloco B - Ocorrências relacionadas com o desenvolvimento de competências metacognitivas

1 - *Tomada de consciência do percurso feito.* São todas as ocorrências que reenviam para um autoconhecimento da caminhada percorrida no processo de aprendizagem.

Exemplos: "*há meninos que já estão a escrever muito, como eu*"
"*eu já escrevo sozinha*"

2 - *Regulação do percurso.* Reunimos aqui todos os indicadores que remetem para uma tomada de consciência daquilo que cada um já é capaz de fazer e do que ainda precisa de melhorar.

2.1. *Actividades privilegiadas pelos alunos.* Esta subcategoria reúne todos os indicadores que revelam os gostos e os interesses dos alunos.

Exemplos: "*gosto de fazer matemática livre*"
"*gosto muito de fazer pintura e computador*"

2.2. *Valorização dos percursos.* Reúne indicadores que se traduzem numa forma de incentivar os progressos de cada aluno, ainda que muito pequenos, reforçar os aspectos positivos e estimular a sua intencionalidade para o trabalho nas áreas mais fracas.

Exemplos: "*já há vários meninos que escrevem sozinhos no Diário de Turma*"
"*há meninos que estão a trabalhar muito bem no tempo do Plano Individual: a A18, o A6, a A5, o A14, a A25...*"

2.3. *Avaliação do trabalho realizado.* Concentramos aqui não só elementos de informação emergentes da reflexão cooperada sobre o processo de aprendizagem, mas também os que mostram como decorreu o diagnóstico, e, ainda, aqueles que dão a conhecer as reacções que suscitou.

Exemplos: *"eu acho que o A11 deve ter amarelo"*

"a A6 e o A4 não discutem as cores"

"o A13 não aceita as críticas que lhe fizeram durante o tempo de trabalho de texto da A6"

Bloco C - Ocorrências referentes à organização cooperada

1 - *Corresponsabilização*. Enquadram-se aqui todos os indicadores que reenviam para uma tomada de consciência, por cada aluno ou pelo grupo, de um sentimento de responsabilidade pelo cumprimento da tarefa que rotativamente assumiu, para que o todo possa funcionar.

1.1. *Desempenho das responsabilidades assumidas*. Juntamos nesta subcategoria toda a informação que dá conta da forma como cada um do colectivo desempenhou as tarefas de manutenção que alimentam a sua organização cooperada.

Exemplos: *"a A1 não sabe ser Presidente e o A3 não sabe ser Secretário"*
"o A11 não sabe ser do Plano do Dia"

1.2. *Desobediência aos responsáveis*. São todas as atitudes de desrespeito a um colega responsável por assegurar um serviço de suporte ao bom funcionamento do grupo.

Exemplos: *"os meninos do refeitório não me obedecem e quando acabam não me pedem para sair"*
"o A21 e o A16 não me obedecem porque eu mando calar e eles não se calam"

1.3. *Avaliação de tarefas*. Juntamos nesta subcategoria todas as opiniões manifestadas pelo grupo acerca dos diversos papeis que cada aluno desempenhou na comunidade.

Exemplos: *"nós estamos de acordo com a A24, porque ela está a ser uma boa Presidente"*

"o A20 deve ter amarelo na tarefa porque brinca e põe as outras pessoas que não fizeram nada. Não sabe resolver as coisas"

2 - *Organização/realização de projectos de estudo.* Incluímos nesta categoria todos os indicadores que remetem para a inscrição de grupos em projectos de estudo ou para a realização e posterior apresentação ao grupo dos produtos resultantes de projectos concluídos.

Exemplos: *"eu quero fazer um estudo dos morcegos com a A24 e o A7"*

"apresentamos o estudo das plantas"

2.1. *Projectos de intervenção no social.* Incluímos aqui indicadores que reenviam para uma tomada de consciência de situações ambientais que constituem um perigo para os utilizadores, motivando os alunos para projectos de estudo que visam a sua transformação.

Exemplos: *"na outra vez eu e a A2 fizemos uma carta para a Câmara, para nos mudarem os baloiços, eles não mudaram"*

3 - *Ajuda mútua nas aprendizagens.* Reunimos nesta categoria manifestações de recíproco apoio, entre alunos, nas actividades de aprendizagem que desenvolvem.

Exemplos: *"muito de ver o A21 e a A15 à hora do almoço a ajudarem-se uma ao outro no Centro de Recursos, a passarem textos dos seus projectos no computador"*
"de apoiar a A24"

4 - *Autorregulação de conflitos.* Enquadram-se nesta categoria todas as ocorrências que remetem para uma solução de incidentes críticos em espaço privado e envolvendo apenas os alunos implicados.

Exemplos: *"o A13, o A3 e a A17 não sabem resolver as coisas"*

"os meninos da minha mesa não se entendem"

5 - *Transgressão de regras instituídas*. Nesta categoria reunimos todos os comportamentos que constituem uma oposição às normas de funcionamento estabelecidas pelo grupo em Conselho de Cooperação.

Exemplos: *"não se pode ir para os montes, o A8 e o A3 estavam nos montes"*
"o Secretário estava a dizer ao A13 para pôr o texto por ordem e ele não punha"

6 - *Incidentes relacionados com o material*. Enquadram-se nesta categoria todos os indicadores que representam incidentes e estragos causados a tudo o que é pertença do grupo.

Exemplos: *"no material só há uma borracha e um lápis"*
"o A6 tirou-me a cola e já não precisava dela"

6.1. *Do jogo*. Incluímos nesta subcategoria todos os indicadores que dão conta de incidentes ocorridos em consequência de uma utilização indevida, desaparecimento ou danos causados em materiais de jogo.

Exemplos: *"o A21 não pára de fazer barulho com as pecinhas de contas"*
"o A3 tirou-me dois tazos"
"o A19 partiu-me o berlinde"

7 - *Desejos de mudança de lugar*. Reunimos nesta categoria todos os indicadores que exprimem uma manifestação de vontade para a ocupação de novo lugar e uma renovação de parceiros.

Exemplos: *"eu queria trocar de lugar para ir para ao pé do A14"*
"eu queria passar para ao pé do A21"

Bloco D - Ocorrências distinguidas pelos alunos

1 - *Associadas a vivências do grupo*. Nesta categoria reunimos todos os indicadores que exprimem o regozijo ou a tristeza do grupo em relação às vivências grupais.

Exemplos: "gostei de receber correspondência dos meninos de Faro"
"o A19 e o A22 disseram que o meu desenho estava feio"
"eu quero-me encontrar outra vez com a D.I.
(correspondente)

4.2. - Análise dos Debates

Tal como vimos, o presente estudo centra-se na resolução de situações problemáticas reais, que se constituem como dilemas morais. Ao contrário de muitos autores que estudam o desenvolvimento sociomoral a partir de dilemas hipotéticos referências, no nosso caso fizemo-lo em contexto real, a partir de conflitos que têm a ver com a socialização. Estes eram registados por escrito no Diário de Turma, para posterior leitura e discussão conjunta em Conselho de Cooperação Educativa, tendo em vista negociar uma solução consensual que tornasse possível a sua resolução.

Por isso, com base nas transcrições dos 58 debates semanais realizados no decorrer do 1º e 4º anos, analisamos o raciocínio manifesto pelos sujeitos durante a resolução cooperada de conflitos. Mais precisamente, situamo-nos, em cada Conselho, na ocorrência que marcou a centralidade, por ter sido o problema sobre o qual os interlocutores se debruçaram por mais tempo até ser tomada uma decisão conjunta. De acordo com o modelo das "estratégias de negociação interpessoal" proposto por Selman (1980), codificamos, em cada núcleo central, todas as falas dos participantes envolvidos na discussão que os conduziu à resolução do problema.

Esta operação implicou o recurso a um juiz independente. Em rigor, este cotou a totalidade das ocorrências. E, para reforçar a validade da análise, o

próprio investigador cotou metade daquelas escolhidas ao acaso, em vez de 1/3 então previsto por este tipo de metodologia. Por isso mesmo, ambas tiveram que aprofundar os conhecimentos teóricos no modelo conceptual em causa. Isto porque, a validade da análise depende, sobretudo, da fiabilidade dos juízes.

Em parte, isso correspondeu à primeira fase do treino dos juízes. Entretanto, realizou-se, nesse sentido, uma reunião preparatória com um especialista para clarificar e uniformizar critérios e procedimentos de cotação. Na segunda fase do treino, cada um dos juízes cotou 8 ocorrências, e, no final, encontraram-se para discutir, entre eles, as cotações bem como as razões que as fundamentaram, o que contribuiu para precisar os critérios de avaliação. De imediato, procedeu-se ao cálculo da média da percentagem dos acordos, com vista a determinar o grau de concordância entre juízes, sendo nesta fase de 94,2%.

A partir daí, deu-se então início à cotação definitiva das ocorrências que marcaram a centralidade nos 58 debates. Logo que esta chegou ao fim os juízes reuniram para dar a conhecer, um ao outro, os resultados das cotações. Nesta fase do processo, recorreu-se, ainda, a um terceiro juiz presente para resolver eventuais desacordos.

Seguidamente, determinou-se a fiabilidade dos juízes. Utilizaram-se, para o efeito, duas abordagens frequentes neste tipo de metodologia. Em primeiro lugar, a percentagem de acordo entre juízes, e, em segundo a “fiabilidade «correlacional»” (Hartmann, 1977, p. 104). No que toca à fiabilidade, note-se que, neste caso, foi avaliada através de três coeficientes: o *kappa* de Cohen (1960), medida que estabelece a proporção de acordo entre juízes e anula o acordo devido ao acaso; o *phi* com base no qui-quadrado exprime a correlação entre as avaliações efectuadas pelos respectivos juízes, e, finalmente, o *coeficiente de incerteza simétrico* que dá a possibilidade de verificar se essas avaliações se predizem entre si.

Nos Quadros 9 e 10 estão registados as frequências de cotação para cada nível no 1º e no 4º ano, respectivamente. Como se pode observar, no 1º ano o

total de desacordos é de 6 cotações em 56 possíveis, o que significa uma percentagem de acordo de 89%; no 4º ano regista-se desacordo em 25 cotações em 167 possíveis, indicando uma percentagem de acordo de 85%. Estes valores são claramente aceitáveis.

Quadro 9 - Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no 1º ano

	TÓPICO 1	JUÍZ 1			
		nível 0	nível 1	nível 2	Total
JUÍZ 2	nível 0	6	0	0	6
	nível 1	2	39	0	41
	Nível2	0	0	5	5
	Nível3	0	0	1	1
	Total	8	39	6	53

Phi 1,309 (p≤.000)

Kappa não pode ser calculado porque o juiz 1 não recorre ao nível 3

Coef. Incerteza simétrico 809 (p≤.000)

Quadro 10 - Distribuição de frequências para os vários níveis de cotação no 4º ano.

	TÓPICO 2	JUÍZ 1			
		nível 1	nível 2	nível 3	Total
JUÍZ 2	nível 1	53	5	0	58
	nível 2	15	79	0	94
	nível 3	0	5	10	15
	Total	68	89	10	167

Phi 1,088 (p≤.000)

Kappa 729 (p≤.00000)

Coef. Incerteza simétrico 522 (p≤.000)

Os restantes indicadores permitem também excluir que este acordo se deva ao acaso, revelando sempre um grau de fiabilidade significativo. De notar que o *kappa* de Cohen, cujo valor deve ser próximo de +1 (quando não há qualquer desacordo), apenas pode ser calculado para o 4º ano, sendo significativo; o *phi*, que corresponde a uma percentagem corrigida do acordo, também atinge um elevado nível de significância, tal como o *coeficiente de incerteza simétrico* que indica em que medida as avaliações de um juiz predizem as do outro. Assim, podemos afirmar a validade da avaliação realizada pelos juízes.

Capítulo V
Apresentação e Discussão dos Resultados

Ao ser o desenvolvimento um processo temporal, entendemos, por isso mesmo, que deve ser visto, discutido e compreendido na sua dimensão temporal. Daí fazemos uma apresentação diacrónica das tomadas de posição espontâneas dos alunos nos Diários de Turma e, a partir desses registos, mostrarmos, em primeiro lugar, como evoluem os juízos de valor ali emitidos e, em segundo, como é que então servem de suporte à transformação não só dos implicados como dos demais. Dito de outra forma, veremos que, no seu conjunto, contam a história compartilhada, do ponto de vista cultural, social e moral, que foi crescendo no interior do grupo.

Verificamos também, que, tais registos, ou seja, a participação dos alunos em experiências negativas vividas na comunidade, ao serem registadas em espaço público (Diário de Turma) proporcionam aos seus membros uma (re)negociação continuada das relações que, naturalmente, crescem na interacção dos que, em colectivo, constroem as suas aprendizagens. No essencial, esses registos parecem ser, por um lado, a procura de uma continuidade relacional e, por outro, a busca de coerência para uma vida em comum. Muito embora as ocorrências negativas possam, no momento em que acontecem, gerar uma crise entre implicados, o que aqui verificamos é que nunca os conduzem à ruptura. Pelo contrário, podemos constatar que fortalecem e cimentam a coesão comunitária.

Mais à frente, em espaço próprio, faremos uma apresentação sincrónica que se cruza com a anterior, através da qual podemos verificar que a discussão e reflexão conjunta daqueles acontecimentos críticos, com vista a uma tomada de decisão consensual são, por isso mesmo, geradores quer da estabilidade quer do equilíbrio grupal. Além do mais, parece-nos, que ao longo dos debates, tal como defende Wenger (2001), o vai vem constante entre o individual e o social permite a construção da identidade pessoal e comunitária.

1. - Tomadas de Posição nos Diários de Turma

A partir da análise de conteúdo das ocorrências significativas da vida do grupo tanto positivas como negativas, então registadas, respectivamente, na coluna do “Gostamos” e na do “Não Gostamos”, no conjunto dos 58 Diários de Turma (28 do 1º ano e 30 do 4º ano) podemos verificar, em primeiro lugar, qual das colunas recolheu maior número de ocorrências, os alunos que foram mais criticados, os que registaram mais críticas negativas, ou, pelo contrário, quem registou mais ocorrências positivas e sobre quem incidiram. De igual modo, e, em segundo lugar, verificamos também quais as categorias onde se registaram mais - ou menos - ocorrências, como é que estas evoluem ao longo de toda a escolaridade, a predominância, por sexo, dos seus implicados e, ainda, os alunos que sobressaem como responsáveis pelos incidentes registados no Diário de Turma.

1.1. - Análise das Ocorrências Negativas

Damos agora a conhecer a dinâmica que se gerou em torno da coluna do “Não Gostamos”.

Quadro 11 - Registo de Ocorrências Negativas no 1º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																									Totais
	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₁₀	A ₁₁	A ₁₂	A ₁₃	A ₁₄	A ₁₅	A ₁₆	A ₁₇	A ₁₈	A ₁₉	A ₂₀	A ₂₁	A ₂₂	A ₂₃	A ₂₄	A ₂₅	
1º	10	10	1	12	20	-	-	5	12	4	11	7	13	8	1	6	-	4	-	-	5	5	3	-	5	142
2º	4	19	10	7	15	2	1	6	10	7	8	4	14	12	-	4	-	13	-	3	6	4	1	1	12	163
3º	3	6	1	2	4	4	1	3	3	4	5	-	10	6	-	9	1	-	-	3	3	5	1	3	15	92
Total	17	35	12	21	39	6	2	14	25	15	24	11	37	26	1	19	1	17	-	6	14	14	5	4	32	397

esses registros. Mas, tendo em conta a diferença significativa entre uns e outros (oito raparigas e dezassete rapazes), para esclarecer a situação, apresentamos, de seguida, os resultados em percentagens, calculadas em função do género. Neste sentido, torna-se necessário considerar o peso do quantitativo de raparigas (oito) e de rapazes (dezassete) no total (vinte e cinco), os quais são em percentagem, respectivamente, 32% e 68%, isto é, nos cálculos a efectuar quando a percentagem de ocorrências das raparigas é superior aos seus 32%, significa isso, que têm um peso unitário superior aos rapazes e vice versa.

Quadro 13 - Percentagens de Ocorrências Negativas registadas no 1º ano

	Número de alunos		1º Período		2º Período		3º Período	
			Ocorrências registadas		Ocorrências registadas		Ocorrências registadas	
	25		142		163		92	
Raparigas	8	32%	50	35%	64	39%	32	35%
Rapazes	17	68%	92	65%	99	61%	60	65%

Quadro 14 - Percentagens de Ocorrências Negativas registadas no 4º ano

	Número de alunos		1º Período		2º Período		3º Período	
			Ocorrências registadas		Ocorrências registadas		Ocorrências registadas	
	25		276		251		160	
Raparigas	8	32%	72	26%	50	20%	29	18%
Rapazes	17	68%	204	74%	201	80%	131	82%

Pode-se, com efeito, verificar que no 1º ano os rapazes apresentam uma evolução superior às raparigas, tendo em conta que o valor relativo de percentagem atingido por eles no primeiro, segundo e terceiro período é, respectivamente, de 65%, 61% e 60%, mantendo-se, tal como se vê, progressivamente inferior ao peso de percentagem que lhe corresponde (68%). E, como consequência, o valor relativo das raparigas surge então superior ao seu peso (32%). Pois, tal como se constata, estas atingiram no primeiro, segundo e terceiro período, respectivamente, 35%, 39% e 35%. Significa isso, que de acordo com o seu peso, as raparigas registaram maior número de ocorrências negativas do que os rapazes. No entanto, note-se ainda, que tendo em conta os valores absolutos ali registados, quer uns, quer outros, apresentam uma

evolução no terceiro período, semelhante em ambos os casos. No entanto, no quarto ano a situação inverte-se, na medida em que as raparigas atingiram um valor relativo de percentagem no primeiro, segundo e terceiro período, respectivamente, de 26%, 20% e 18%, situando-se progressivamente abaixo do peso delas. Ao contrário dos rapazes que, nesse mesmo tempo, obtiveram 74%, 80% e 82%, ficando então acima do peso deles. Tal como se constata, os meninos registaram mais ocorrências negativas do que as meninas. Concretamente, no 4º ano o grupo esteve sempre a evoluir. A este propósito, importa destacar o desenvolvimento das meninas. Quer isto dizer, que as raparigas, provavelmente, se envolveram menos que os rapazes em acontecimentos críticos.

Vejamos, agora, essa evolução no tempo com maior detalhe, a partir dos seguintes quadros comparativos.

Quadro 15 - Evolução no tempo do registo de Ocorrências Negativas do primeiro para o segundo período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
1º Período	50	100%	92	100%	142	100%	72	100%	204	100%	276	100%
2º Período	64	128%	99	108%	163	115%	50	69%	201	99%	251	91%
Evolução	14	28%	7	8%	21	15%	-22	-31%	-3	-1%	-25	-9%

Quadro 16 - Evolução no tempo do registo de Ocorrências Negativas do segundo para o terceiro período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
2º Período	64	100%	99	100%	163	100%	50	100%	201	100%	251	100%
3º Período	32	50%	60	61%	92	56%	29	58%	131	65%	160	64%
Evolução	-32	-50%	-39	-39%	-71	-44%	-21	-42%	-70	-35%	-91	-36%

Quadro 17 - Evolução no tempo do registo de Ocorrências Negativas do primeiro para o terceiro período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
1º Período	50	100%	92	100%	142	100%	72	100%	204	100%	276	100%
3º Período	32	64%	60	65%	92	65%	29	40%	131	64%	160	58%
Evolução	-18	-36%	-32	-35%	-50	-35%	-43	-60%	-73	-36%	-116	-42%

Portanto, verifica-se que do primeiro para o segundo período, do 1º ano, as raparigas ficam muito aquém dos rapazes, ou seja, elas registaram mais 14 ocorrências e eles apenas metade (mais 7), o que corresponde a um aumento, para as primeiras, de 28%, e, para os segundos, de 8%. Em termos de grupo regista-se um agravamento, na medida em que passam de 142 ocorrências para 163, ou seja, mais 21, que corresponde a um aumento de 15%. No entanto, no 4º ano a situação inverte-se, ao contrário dos rapazes, as meninas dão um enorme salto desenvolvimental, isto é, em relação ao período anterior descem 22 ocorrências, enquanto eles só registaram menos 3. O que, efectivamente, se constata é que as meninas tiveram uma evolução mais evidente, ao apresentarem uma percentagem evolutiva de -31%, uma vez que os meninos apresentam, apenas, -1%. Portanto, em termos de grupo verifica-se uma descida de menos 25 ocorrências, uma vez que passam de 276 para 251. Trata-se, no fundo, de uma evolução de -9%.

Porém, do segundo para o terceiro período houve, de facto, uma evolução muito significativa, quer para uns quer para outros tanto no ano de entrada como no de saída no primeiro ciclo da escolaridade. Consideremo-la, pois, mais em pormenor. Verificamos, então, que no 1º ano as raparigas representam uma descida de menos 32 registos. Trata-se, neste caso, de uma evolução de -50%. Por sua vez, os rapazes obtêm menos 39 registos, curiosamente, isso corresponde a uma percentagem de número igual, ou seja, -39%. A nível de grupo verificamos que fizeram, de facto, uma evolução muito significativa, pois passam de 163 para 92 ocorrências, isto é, menos 71 registos. Significa isso, uma evolução de -44%. No 4º ano a situação pouco se altera, surgindo aí, as meninas, com menos 21 registos e, os meninos, com menos 70. Isto corresponde, respectivamente, a uma evolução de -42% e -35%. Tal como se constata o grupo deu um enorme salto qualitativo, uma vez que passa de 251 registos para 160, ou seja, menos 91. Trata-se, de uma evolução grupal de -36%.

Por fim, vejamos, então, o que aconteceu do primeiro para o terceiro período tanto no ano de entrada como no de saída neste ciclo da escolaridade básica. Os

dados mostram, claramente, uma evolução das meninas francamente notória, que descem significativamente em termos percentuais. Isto é, do 1º para o 4º ano passam, respectivamente, de -36% para -60% de registos então efectuados. Gostaríamos, por isso, de salientar que, de acordo com os dados que temos, estas fizeram, de facto, uma evolução notável. Ao contrário dos rapazes, que deram um curto passo em frente, ou seja, passam de -35% de registos para -36%. Portanto, trata-se, no caso destes, de um ganho que se traduz apenas em 1%.

Em termos de grupo constatamos uma evolução muito significativa do primeiro para o terceiro período quer no 1º quer no 4º ano, na medida em que, no primeiro caso, descem de 142 registos para 92, ou seja, menos 50 ocorrências registadas pelos seus membros, e, como consequência, apresentam uma evolução de -35%. Note-se, no entanto, que no 4º ano a evolução do grupo é ainda mais significativa, uma vez que reduzem os registos de 276 para 160, isto é, menos 116, o que se traduz numa evolução de -42%.

E, em consequência desses registos, pareceu-nos importante, para completar a informação, criar aqui mais um espaço que nos permita verificar quais os alunos que, nessas ocorrências, foram mais criticados.

Quadro 18 - Alunos mais criticados no 1º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																									Totais
	A ₁	A ₂	A ₃	A ₄	A ₅	A ₆	A ₇	A ₈	A ₉	A ₁₀	A ₁₁	A ₁₂	A ₁₃	A ₁₄	A ₁₅	A ₁₆	A ₁₇	A ₁₈	A ₁₉	A ₂₀	A ₂₁	A ₂₂	A ₂₃	A ₂₄	A ₂₅	
1º	1	2	3	4	1	1	-	22	8	9	27	4	11	5	1	7	-	3	1	2	6	6	4	5	1	134
2º	-	5	16	3	2	2	1	14	13	12	21	9	12	6	-	6	-	-	6	2	22	6	2	4	5	169
3º	2	1	5	1	2	5	-	6	10	7	10	6	13	2	-	7	-	4	9	-	10	7	-	3	2	112
Total	3	8	24	8	5	8	1	42	31	28	58	19	36	13	1	20	-	7	16	4	38	19	6	12	8	415

Quadro 19 - Alunos mais criticados no 4º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																										Totais
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	
1º	7	1	11	9	1	11	1	11	12	6	38	4	27	8	5	8	0	3	16	7	20	7	13	10	3	15	254
2º	3	2	11	4	0	1	3	10	18	10	28	6	21	7	6	8	4	1	20	13	23	8	7	9	6	11	240
3º	1	1	0	4	0	3	2	6	9	6	23	5	10	2	5	8	0	0	7	3	27	6	5	1	3	7	144
Total	11	4	22	17	1	15	6	27	39	22	89	15	58	17	16	24	4	4	43	23	70	21	25	20	12	33	638

Como se constata, através destes quadros, no 1º ano surge o A₁₁ no topo dos mais criticados, incidindo sobre ele 58 críticas. De notar, no entanto, que foi sempre evoluindo ao longo dos três períodos lectivos, tendo então recebido, respectivamente, 27, 21 e 10 críticas. Depois, aparece-nos, em segundo lugar, o A₈ com 42 críticas. Tal como o colega anterior também ele apresenta uma evolução significativa no decorrer dos três períodos lectivos, na medida em que foi alvo, respectivamente, de 22, 14 e 6 críticas. Por último, o A₂₁ ocupa aqui o terceiro lugar, com 38 críticas: 6 no primeiro período, 22 no segundo e 10 no terceiro. Vejamos, agora, o quadro dos mais criticados no 4º ano. Verificamos, então, que o A₁₁ continua em primeiro lugar, com 89 críticas. Não obstante, durante os três períodos lectivos foi sempre dando sinais de melhorias, uma vez que recebeu, respectivamente, 38, 28 e 23 críticas. É possível constatar que o A₂₁ aparece, de novo, entre os mais criticados, já não em terceiro lugar, mas, em vez disso, ocupa agora, o segundo lugar, com 70 críticas. Quer isto dizer, que em vez de evoluir ao longo do tempo, não, piorou. Enquanto que os demais criticados foram evoluindo ao longo dos três períodos lectivos, com o A₂₁ passasse aqui, exactamente o contrário, pois recebeu, respectivamente, 20, 23 e 27 críticas. Aliás, mais à frente, veremos que estas decorrem do facto de incomodar o trabalho dos outros, sobretudo, porque não consegue trabalhar em silêncio. Por último, e, em terceiro lugar, aparece o A₁₃ com 58 críticas. Note-se, no entanto, que este surge pela primeira vez entre os mais criticados. Contudo, ao longo dos três períodos lectivos foi dando pequenos saltos qualitativos, na

medida em que recebeu dos colegas, respectivamente, 27, 21 e 10 críticas. Portanto, tal como se constata, há uma diminuição progressiva, que se acentua no último período.

Neste contexto, é curioso verificarmos que as meninas nunca surgem entre os mais criticados. Ao contrário, destacam-se entre os que foram menos criticados. Assim sendo, sublinhe-se, no 1º ano, a A₁₇ com zero críticas, a A₁₅ com uma e o A₇ também com uma. Enquanto que no 4º ano se salientam a A₂, a A₁₇ e a A₁₈ cada uma delas com 4 críticas.

Nestas circunstâncias, à semelhança do que fizemos anteriormente, pareceu-nos que valia a pena, apresentar, agora, os resultados em percentagens determinadas em função do género, para que possamos dizer, com rigor, quem, de facto, foi mais criticado, meninas ou meninos.

Quadro 20 - Percentagem de alunos mais criticados no 1º ano

	Número de alunos		1º Período		2º Período		3º Período	
			Ocorrências registadas		Ocorrências registadas		Ocorrências registadas	
	25		134		169		112	
Raparigas	8	32%	14	10%	16	9%	17	15%
Rapazes	17	68%	20	90%	153	91%	95	85%

Quadro 21 - Percentagem de alunos mais criticados no 4º ano

	Número de alunos		1º Período		2º Período		3º Período	
			Ocorrências registadas		Ocorrências registadas		Ocorrências registadas	
	25		254		240		144	
Raparigas	8	32%	40	16%	32	13%	14	10%
Rapazes	17	68%	214	84%	208	87%	130	90%

Portanto, tal como se pode verificar os meninos foram mais criticados do que as meninas. Olhando para o grupo, em termos de valores relativos as raparigas apresentam no 1º ano valores muito mais baixos quando comparadas com os rapazes. Isto é, as percentagens relativas no primeiro, segundo e terceiro período estabelecem, de facto, uma certa diferença entre as raparigas e os seus colegas de sexo oposto, na medida em que elas atingem, respectivamente, 10%, 9% e 15%, enquanto que as percentagens dos rapazes, nesse mesmo período de tempo, se elevam para 90%, 91% e 85% de críticas recebidas. Mais

concretamente, os valores absolutos atribuídos às meninas no primeiro, segundo e terceiro período foram, respectivamente, de 14, 16 e 17 críticas. Em contrapartida, incidiram então sobre os rapazes 120, 153 e 95 críticas. Note-se, no entanto, que apesar de mais criticados estes registam uma evolução significativa no terceiro período. No 4º ano os rapazes ainda continuam a ser os mais criticados. Portanto, em termos relativos as meninas recebem no primeiro, segundo e terceiro período, respectivamente, 16%, 13% e 10% de críticas, contrastando então com os rapazes, uma vez que incidem sobre eles 84%, 87% e 90% das críticas. Isto corresponde então em valores absolutos, para as meninas, a 40, 32 e 14 críticas e, para os rapazes a 214, 208 e 130 críticas. Vale a pena salientar, que no 4º ano o grupo esteve sempre a evoluir.

Contudo, consideremos, de seguida, a evolução tanto dos rapazes como das raparigas ao longo do tempo, relativamente aos mais criticados.

Quadro 22 - Evolução no tempo dos alunos mais criticados do primeiro para o segundo período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
1º Período	14	100%	120	100%	134	100%	40	100%	214	100%	254	100%
2º Período	16	114%	153	128%	169	126%	32	80%	208	97%	240	94%
Evolução	2	14%	33	28%	35	26%	-8	-20%	-6	-3%	-14	-6%

Quadro 23 - Evolução no tempo dos alunos mais criticados do segundo para o terceiro período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
2º Período	16	100%	153	100%	169	100%	32	100%	208	100%	240	100%
3º Período	17	106%	95	62%	112	56%	14	44%	130	63%	144	60%
Evolução	1	6%	-58	-38%	-57	-34%	-18	-56%	-78	-38%	-96	-40%

Quadro 24 - Evolução no tempo dos alunos mais criticados do primeiro para o terceiro período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
1º Período	14	100%	120	100%	134	100%	40	100%	214	100%	254	100%
3º Período	17	121%	95	79%	112	84%	14	35%	130	61%	144	57%
Evolução	3	21%	-25	-21%	-22	-16%	-26	-65%	-84	-39%	-110	-43%

Verificamos, então, que do primeiro para o segundo período, do 1º ano, as raparigas registaram uma leve subida de críticas, ao passarem de 14 para 16. Concretamente, incidiram sobre elas mais 2 críticas, portanto, um aumento de 14%. De igual modo, os rapazes também registaram uma subida, neste caso, uma pouco mais significativa, uma vez que passam de 120 para 153 críticas, quer dizer, foram alvo de mais 33 críticas, ou seja, sofrem um aumento de 28%. Assim sendo, em termos de grupo, os seus elementos receberam mais 35 críticas, que corresponde a um aumento de 26%. Porém, no 4º ano a situação inverte-se, na medida em que tanto as raparigas como os rapazes registaram uma descida no número de críticas que incidiram quer nuns quer noutros. Assim, elas passam de 40 para 32 críticas, verificando-se, neste caso, uma descida de menos 8 críticas, portanto, obtiveram uma redução de -20%. Por sua vez, os rapazes descem de 214 para 208 críticas, ou seja, menos 6 críticas, uma descida menos significativa que corresponde a -3%. Como tal, o grupo passa de 254 críticas para 240, isto é, menos 14 críticas. Portanto, trata-se, aqui, de uma evolução de -6% de críticas recebidas.

Do segundo para o terceiro período, do 1º ano, as raparigas passam então de 16 para 17 críticas, mais uma crítica, ou seja, um aumento de 6%. Ao contrário dos rapazes, que passam de 153 para 95 críticas, isto é, menos 58. Portanto, incidiram sobre eles -38% de críticas. No grupo, tal como se constata, há uma redução significativa de críticas, na medida em que passam de 169 para 112 críticas, portanto, menos 57, quer dizer, uma descida de 34%. No 4º ano verificamos uma evolução constante. As raparigas baixam de 32 críticas para 14, portanto, menos 18, o que significa que fizeram uma evolução de -56% de críticas. Quanto aos rapazes, passam de 208 para 130 críticas, isto é, receberam 78 críticas a menos, uma evolução que corresponde a -38% de críticas. Neste sentido, então o grupo passa de 240 para 144 críticas. Concretamente, os seus membros recebem menos 96 críticas, uma evolução de -40% de críticas.

Vejamos agora a evolução ao longo do tempo, isto é, do primeiro para o terceiro período. No 1º ano as raparigas passam de 14 para 17 críticas, registam

uma subida de mais 3 críticas, ou seja, subiram 21% no número de críticas recebidas. Ao contrário dos rapazes, que descem de 120 para 95, portanto, incidiram sobre eles menos 25 críticas. Note-se, neste caso, uma descida de -21%. Assim sendo, o grupo desce de 134 para 112 críticas, menos 22, o que corresponde a uma evolução de -16% de críticas. Contudo, no 4º ano, constata-se uma evolução constante. As raparigas descem de 40 para 14 críticas, isto é, menos 26. Trata-se, neste caso, de uma evolução de -65%. Relativamente aos rapazes, estes baixam de 214 para 130 críticas, ou seja, menos 84, conseguindo uma evolução de -39%. Agora, em termos de grupo, descem de 254 críticas para 144, conseguindo uma redução de menos 110 críticas, registando, por isso, uma evolução de menos 43 críticas.

1.2. - Análise das Ocorrências Positivas

Antes de mais, e, de maneira similar, tentaremos, já de seguida, dar uma panorâmica da coluna do “Gostamos”, que exprime as ocorrências positivas mais significativas que aconteceram no interior do grupo, merecendo, por essa razão, especial destaque por parte dos seus membros. Isto porque, esses acontecimentos do quotidiano são, naturalmente, vividos com intensidade não só pelos directamente implicados como pelos restantes companheiros. Daí a necessidade de cada um tornar públicas as coisas do seu agrado que vai experienciando. Quer isto dizer, que o espaço do Diário de Turma reservado à coluna do “Gostamos” é, sobretudo, de partilha. Neste sentido, vejamos como uns e outros contribuíram, por um lado, para elevar a auto-estima dos colegas, e, por outro, para fortalecer as relações interpessoais.

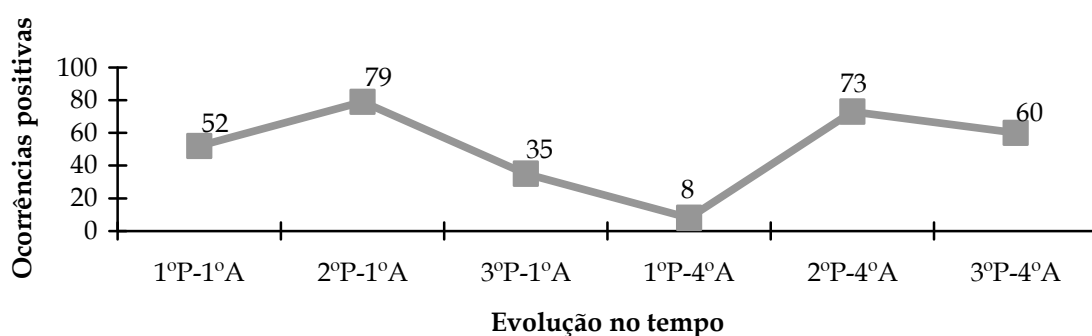
Quadro 25 - Registo de Ocorrências Positivas no 1º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																									Totais
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	
1º	1	3	-	1	-	9	-	-	5	2	11	-	4	-	2	4	-	-	-	-	6	2	-	-	2	52
2º	3	7	-	-	-	18	-	1	2	6	5	1	3	12	-	8	-	7	-	2	-	2	-	-	2	79
3º	-	2	-	-	-	1	-	2	-	2	-	-	1	2	-	10	-	-	-	2	1	1	-	2	9	35
Total	4	12	-	1	-	28	-	3	7	10	16	1	8	14	2	22	-	7	-	4	7	5	-	2	13	166

Quadro 26 - Registo de Ocorrências Positivas no 4º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																										Totais	
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26		
1º	-	1	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	8
2º	-	1	-	1	-	2	-	-	-	2	1	-	2	1	7	-	-	4	-	2	4	-	-	1	4	2	73	
3º	4	3	3	-	-	1	-	-	-	-	1	2	1	-	2	2	-	3	-	1	-	1	-	4	-	-	60	
Total	9	9	7	2	-	7	3	1	4	4	7	5	6	8	16	7	-	11	-	7	7	5	1	8	5	2	141	

Gráfico 2 - Evolução do 1º ano para o 4º ano das Ocorrências Positivas



Acontece, porém, que o número de ocorrências positivas então registadas no 1º e no 4º ano não está muito longe um do outro, pois temos, respectivamente, 166 e 141. No fundo, trata-se, apenas, de uma diferença ao longo do tempo, de

25 registos a mais no ano em que as crianças iniciaram a escolaridade. Consideremos agora, com mais detalhe, a dinâmica gerada em torno desta coluna. Assistimos, assim, a um aumento significativo de registos do primeiro para o segundo período, quer no 1º quer no 4º ano, claramente visível neste último, uma vez que passam, neste caso, de 8 ocorrências para 73, enquanto que no início da escolaridade passam de 52 ocorrências para 79. No entanto, logo de seguida, ou seja, do segundo para o terceiro período é possível observarmos uma descida de registos em ambos os casos, contudo, bem mais acentuada no 1º ano, pois passam de 79 para 35 ocorrências. Ainda assim, no 4º ano é muito inferior, na medida em que baixam de 73 para 70 registos. Portanto, há, de facto, aqui, uma diferença considerável, que corresponde, no 1º ano, a menos 44 ocorrências, e, no 4º, a menos 13, em relação ao período anterior.

Presumivelmente, aquela explosão de registos de coisas agradáveis que foram acontecendo no interior do grupo, logo no início da escolaridade, 52 registos, parece-nos que surgem, como consequência, das relações de amizade que, naturalmente, se estabeleceram entre os elementos que o constituem. Uma conclusão que decorre do teor dos próprios registos, como, por exemplo: “gosto muito da A₂ e da A₁₈ e também do A₈ e do A₁₂. A₂₂”, ou então, “gosto muito de brincar com o A₄, com o A₂₂ e com o A₁₂. A₉”. Compreende-se, assim, o impacto dessas primeiras relações entre companheiros, ao serem, neste caso, o motor da escrita no Diário de Turma. Contrariamente a isto, surgem então no primeiro período do 4º ano apenas 8 ocorrências. De notar, no entanto, que estas reflectem valorizações dos percursos, como, por exemplo, “O A₁₀ está de parabéns, conseguiu fazer um texto de trinta linhas. A₆ e A₁₄”; “Dou os parabéns ao A₁₉ por ter melhorado a leitura a ler o texto do A₃. A₂₂”; “Eu adorei ver a A₁₇ a ler, parabéns. A₂ e A₁₅”. Através dos exemplos podemos verificar que essas ocorrências são produto de um complexo processo de pensamento, uma vez que implica o desenvolvimento de certas habilidades e competências intelectuais que visam uma transformação qualitativa das aprendizagens do outro, ainda pouco desenvolvidas nas crianças. Compreende-se, assim, que essa

ajuda na zdp, enquanto tentativa de facilitar as aprendizagens do outro ao incentivá-lo a prosseguir, surja registrada no Diário de Turma com menos frequência. Porém, o ponto alto de ocorrências positivas registradas, ou seja, do primeiro para o segundo período do 4º ano, essas são então, sobretudo, valorizações dos percursos, como, por exemplo, “No Tempo de Estudo Autônomo a A₁₇ leu um livro inteiro e leu muito bem. Parabéns A₁₇. A₆”; “Acho que o A₉ apresentou muito bem na apresentação. A₂₆, A₇ e A₂₂.” Aliás, no 1º ano, esse tipo de registros foram apenas da autoria da professora. Como se constata, as crianças fizeram, nesse sentido, uma evolução significativa ao longo do tempo. Portanto, ainda voltando atrás para dizer que, nesse contexto, é importante salientar que apesar de terem registrado só 8 ocorrências no primeiro período do 4º ano, que contrapõem às 52 do período correspondente no 1º ano, parece-nos, no entanto, que, mesmo assim, são um indicador de que as crianças deram um salto qualitativo no desenvolvimento.

Vejamos, então, para melhor precisarmos esta coluna, quem do grupo registou aí maior número de ocorrências. Tal como se pode verificar, no 1º ano surge, em primeiro lugar, a A₆ com 28 registros, em segundo, o A₁₆ com 22, e, em terceiro, o A₁₁ com 16 registros. Enquanto que no 4º ano aparece, em primeiro lugar, a A₁₅ com 16 registros, em segundo, a A₁₈ com 11, e, em terceiro, a A₁ e a A₂ ambas com 9 registros. Portanto, tal como se vê, as meninas destacam-se como autoras de ocorrências positivas, sobretudo, no 4º ano.

Não obstante, apresentamos ainda os resultados em percentagens, calculadas em função do género, tal como fizemos anteriormente para as ocorrências negativas. Isto porque, nos permitem tirar conclusões mais seguras.

Quadro 27 - Percentagem de Ocorrências Positivas registradas no 1º ano

	Número de alunos		1º Período		2º Período		3º Período	
			Ocorrências registradas		Ocorrências registradas		Ocorrências registradas	
	25		52		79		35	
Rapazes	8	32%	17	33%	37	47%	14	40%
Rapazes	17	68%	35	67%	42	53%	21	60%

Quadro 28 - Percentagem de Ocorrências Positivas registadas no 4º ano

	Número de alunos		1º Período		2º Período		3º Período	
			Ocorrências registadas		Ocorrências registadas		Ocorrências registadas	
	25		8		73		60	
Raparigas	8	32%	5	63%	34	47%	26	43%
Rapazes	17	68%	3	38%	39	53%	34	57%

Contudo, antes de procedermos à apresentação e discussão destes quadros, pareceu-nos importante lembrar aqui, que, neste caso, por se tratar de ocorrências positivas a sua evolução requer, como é óbvio, percentagens quanto mais elevadas melhor, isto é, acima do peso de cada um (meninos e meninas), ao contrário do que se verificou com as ocorrências negativas. Naturalmente, que este pormenor se torna facilitador da compreensão dos dados em causa.

No fim de contas, estes quadros vêm confirmar o que foi dito atrás, ou seja, no primeiro, segundo e terceiro período do 1º ano o valor relativo de percentagem das meninas é superior ao seu peso (32%), ao atingirem, respectivamente, 33%, 47% e 40%, enquanto que os meninos registaram, no mesmo tempo, 67%, 53% e 60%, mantendo-se, tal como se vê, abaixo do peso deles (68%). Quer isto dizer, que as raparigas registaram, neste ano, mais ocorrências positivas do que os rapazes. Curiosamente, no 4º ano a situação mantêm-se, acentuando-se um pouco mais, com as meninas a elevarem mais ainda o valor relativo de percentagem e, como consequência, os meninos a baixarem esses mesmos valores. Isto é, no primeiro, segundo e terceiro período deste ano, as raparigas obtêm, então, respectivamente, 63%, 47% e 43% e os rapazes apenas 38%, 53% e 57%. Tendo em conta estas percentagens e o peso de uns e outros isso permite-nos dizer, com segurança, que as meninas registaram, ao longo do tempo, mais ocorrências positivas do que os seus colegas do sexo oposto. Portanto, vejamos então a evolução no tempo mais pormenorizadamente, a partir dos seguintes quadros.

Quadro 29 - Evolução no tempo das Ocorrências Positivas do primeiro para o segundo período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
1º Período	17	100%	35	100%	52	100%	5	100%	3	100%	8	100%
2º Período	37	218%	42	120%	79	152%	34	680%	39	1300%	73	913%
Evolução	20	118%	7	20%	27	52%	29	580%	36	1200%	65	813%

Quadro 30 - Evolução no tempo das Ocorrências Positivas do segundo para o terceiro período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
2º Período	37	100%	42	100%	79	100%	34	100%	39	100%	73	100%
3º Período	14	38%	21	50%	35	44%	26	76%	34	87%	60	82%
Evolução	-23	-62%	-21	-50%	-44	-56%	-8	-24%	-5	-13%	-13	-18%

Quadro 31 - Evolução no tempo das Ocorrências Positivas do primeiro para o terceiro período

	1º ANO						4º ANO					
	Raparigas		Rapazes		Total		Raparigas		Rapazes		Total	
	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.	Oc.	Perc.
1º Período	17	100%	35	100%	52	100%	5	100%	3	100%	8	100%
3º Período	14	82%	21	60%	35	67%	26	520%	34	1133%	60	570%
Evolução	-3	-18%	-14	-40%	-17	-33%	21	420%	31	1033%	52	650%

Temos, assim, do primeiro para o segundo período, do 1º ano, uma evolução das raparigas de 118%, ao contrário dos rapazes, que apresentam, em contrapartida, apenas 20%. Em termos de grupo, constatamos, neste ano, uma evolução de 52%. Porém, no 4º ano, a evolução é francamente notória tanto para as raparigas como para os rapazes, com destaque para estes últimos. Verificamos então que as primeiras evoluem 580% e, os segundos 1200%. Enquanto grupo a evolução foi, neste ano, de 813%. Quer dizer, do 1º para o 4º ano as crianças apresentam uma evolução muito significativa ao passarem do primeiro para o segundo período. Contudo, a situação inverte-se tanto no 1º como no 4º ano, quando passam do segundo para o terceiro período. No primeiro caso, as raparigas apresentam uma descida de registos de -62% e os rapazes de -50%. Portanto, o grupo regista uma baixa de -56%. No 4º ano a descida é menos acentuada, no entanto, continuam em baixa, relativamente às

raparigas a descida é de -24% e a dos rapazes -13%. Enquanto grupo descem -18%. Constatamos, assim, que ao longo do tempo, do segundo para o terceiro período, as crianças utilizaram muito pouco a coluna do “Gostamos”. Olhando agora os dois extremos, isto é, do primeiro para o terceiro período, verificamos que, no 1º ano, há uma descida já menos acentuada, apresentando as raparigas uma descida de -18% e os rapazes de -42%. Em termos de grupo a descida é de -33%. Com efeito, no 4º ano, as crianças retomam a escrita na coluna “Gostamos”. Assim sendo, as meninas apresentam uma evolução de 420% e os rapazes de 1033%. A nível de grupo a evolução é de 650%.

Apresentamos, de imediato, dois quadros que nos permitem verificar sobre quem incidiram as ocorrências positivas então registadas no Diário de Turma, mais concretamente, na coluna do “Gostamos”.

Quadro 32 – Alunos sobre quem incidem as Ocorrências Positivas no 1º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																									Totais
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	
1º	3	2	1	2	-	1	-	1	2	3	3	5	2	-	1	1	1	2	-	1	-	1	-	-	-	32
2º	4	4	2	-	-	5	-	3	-	1	4	2	2	1	-	5	-	9		2	2	1	1	2	2	52
3º	2	4	-	1	3	2	3	4	3	-	3	5	4	-	-	4	2	3	-	3	-	-	-	-	-	46
Total	9	10	3	3	3	8	3	8	5	4	10	12	8	1	1	10	3	14	-	6	2	2	1	2	2	130

Quadro 33 – Alunos sobre quem incidem as Ocorrências Positivas no 4º ano

Períodos Lectivos	A L U N O S																										Totais
	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	A13	A14	A15	A16	A17	A18	A19	A20	A21	A22	A23	A24	A25	A26	
1º	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	1	-	1	-	1	-	2	-	1	-	1	2	-	-	-	-	11
2º	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2	-	3	-	3	-	-	-	1	1	-	-	-	-	12
3º	1	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	5
Total	1	-	-	-	-	2	2	-	1	1	1	-	3	-	5	-	5	-	1	-	2	4	-	-	-	-	28

Comparando estes dois quadros com os dois de registo de ocorrências positivas, verificamos que existe, de facto, uma diferença significativa de

número, mais acentuada no 4º ano, que se torna, de certo modo, pouco evidente. No entanto, há razões para que tal aconteça. Por um lado, surgem, sobretudo, no 1º ano alguns registos de ocorrências positivas que não incidem nos alunos, mas sim na professora e no colectivo, daí não serem incluídas nos quadros. Correspondem esses, no primeiro, segundo e terceiro período do 1º ano, respectivamente, no primeiro caso, a 9, 21 e 2 registos, e, no segundo, a 8, 5 e 4 registos. O que justifica, em nosso entender, essa oscilação de números. Em segundo lugar, no 4º ano a diferença é ainda maior ao olharmos para o mapa de registo de ocorrências positivas e aquele sobre quem incidem essas mesmas ocorrências. Curiosamente, isto surge, como consequência dos alunos umas vezes escreverem sozinhos, havendo outras em que se associavam para exprimir a mesma ideia. Ora, esta economia de escrita pode gerar aqui alguma confusão. Mais precisamente, ao olharmos para o quadro de registo de ocorrências positivas verificamos então que as colunas que o compõem surgem aí subdivididas, contendo a parte superior de cada uma, o número de ocorrências registadas pelo aluno que corresponde a cada quadrícula, e, a inferior, os registos dos que se associaram e ele por pretenderem registar a mesma ocorrência. Assim, esta forma tão simples e económica de registo quando não esclarecida poderá levar-nos a pensar que os dados estão enfiados, na medida em que nos confrontamos com um número mais elevado de ocorrências registadas que incidem em tão poucos alunos.

Assim sendo, as ocorrências positivas incidem no 1º ano, em primeiro lugar, na A₁₈ com 14 registos, em segundo, no A₁₂ com 12 registos e, em terceiro, no A₁₁ com 10 registos. No 4º ano aparece, em primeiro lugar, a A₁₅ e a A₁₇ ambas com 5 ocorrências que incidem sobre elas, em segundo lugar, o A₂₂ com 4 e, em terceiro, o A₁₃ com 3 registos. Mas, ainda a este propósito, gostaríamos de sublinhar, que no segundo período do 1º ano é sobre a professora que incidem mais ocorrências, 21. Portanto, trata-se, de manifestações de amizade, como, por exemplo, “gosto muito da minha professora. A₂”.

Tal como vimos, através da análise do registo de ocorrências na coluna do “Gostamos” (positivas) e na do “Não Gostamos” (negativas) pudemos constatar que a segunda recolheu um número largamente superior à primeira. Em nosso entender, isso deve-se, por um lado, ao facto de sermos mais sensíveis ao que nos desagrada do que aquilo que nos agrada. Quer dizer, o que constitui um problema é o que se torna premente levar ao grupo para em conjunto o debater, tendo em vista a sua resolução. Por outro, os elementos do grupo demonstraram ter uma elevada capacidade de escrita no 4º ano. Digamos que esse aumento tão grande de registos significa um aumento na explicação das ocorrências. Isto porque, os alunos ganharam maior capacidade de participação, de autonomia e de consciência crítica. No entanto, é de notar, ainda, que provavelmente, há dois tipos qualitativos de ocorrências que são resultantes do entusiasmo do futebol. Na verdade, este pede-lhes competição entre equipas, uma vez que os jogos de futebol são altamente competitivos. Logo, é no plano da rivalidade que têm origem muitas dessas ocorrências negativas, uma situação que surgiu no 4º ano e, a nosso ver, contribuiu fortemente para fazer disparar o número das ocorrências negativas. No fundo, há um cruzamento de cooperação vivida no interior do grupo e de competição no jogo que os põe em conflito.

Como é evidente, comparando os registos negativos com os positivos percebemos, de imediato, que os membros do grupo escreveram muito pouco na coluna do “Gostamos”. Por essa razão, a professora surge, em vários momentos, como a única autora de ocorrências positivas, procurando, com isso, sensibilizar os alunos e, dessa forma, dar-se como exemplo para que as crianças façam o mesmo, ou seja, que registem as vivências que essa semana foram do seu agrado. Quer dizer, a escrita na coluna do “Gostamos” parece-nos que é uma aprendizagem que tem que ser feita com os adultos.

Mesmo não sendo o caso, lembramos, a este propósito, que pela tradição da profissão os professores são conduzidos a pôr em relevo as inadequações, em vez de valorizar os progressos. Tendo em conta, que uma parte dessa

aprendizagem funciona por imitação, se o professor não se vê forçado a escrever na coluna do “Gostamos” esta perde o sentido para as crianças, acabando, naturalmente, por desaparecer.

1.3. - Tipo de Críticas mais Observadas

Vale a pena salientar, que as críticas que ocuparam os lugares cimeiros no 1º ano são, do mesmo modo, as que aparecem no topo, no 4º ano, à excepção de uma delas, “desejo de mudança de lugar”, que quase desapareceu, verificando-se, no entanto, algumas alterações de posição. Senão vejamos

Quadro 34 - Evolução no tempo do tipo de Críticas mais Observadas

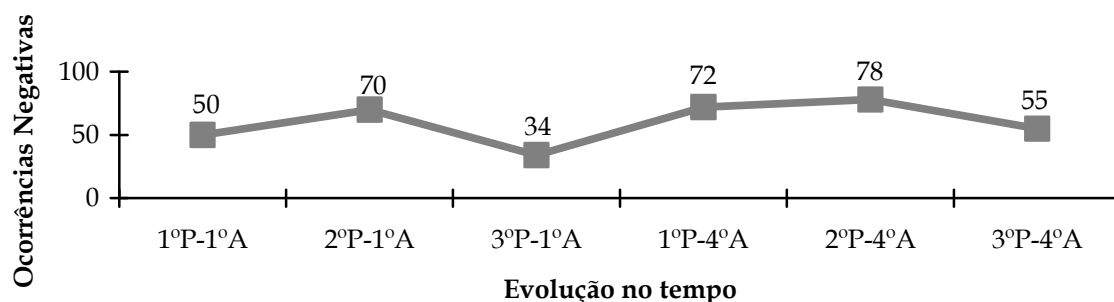
1º Ano						4º Ano					
Tipo de críticas	Períodos lectivos	1º	2º	3º	Totais	Tipo de críticas	Períodos lectivos	1º	2º	3º	Totais
	Transgressão de Regras Sociais		50	70			34	154	Transgressão de Regras Sociais		
Agressão Física		68	55	19	142	Transgressão de Regras Instituídas		85	66	40	191
Desejo de Mudança de Lugares		63	38	4	105	Agressão Física		36	18	11	65
Transgressão de Regras Instituídas		10	35	37	82						

Deste modo, constatamos que a “transgressão de regras sociais” aparece, em primeiro lugar, tanto no 1º como no 4º ano, isto é, a que regista uma frequência mais elevada. Note-se, no entanto, que sofre um agravamento no 4º ano, na medida em que os alunos registaram, no 1º ano, 154 ocorrências e, mais tarde, no 4º ano, ascendem já a 205 transgressões, portanto, mais 51 do que as então registadas no ano de entrada na escolaridade básica. O que, efectivamente, se constata é que em qualquer um dos anos, do primeiro para o segundo período,

o grupo eleva as transgressões, enquanto que do segundo para o terceiro período essas decrescem acentuadamente. Temos, portanto, um pico no segundo período e uma evolução significativa no terceiro. Contudo, importa ainda notar, que as regras mais transgredidas no primeiro ano são, efectivamente, “chamar nomes” com 25 ocorrências, como, por exemplo, “O A₁₁ anda-me a chamar nomes. A₁₈” ou então, “O A₃ chamou-me estúpida. A₁₇ e A₂₀. Aparece depois o dizer “asneiras” com 10 ocorrências, damos como exemplo, “O A₉ disse duas asneiras e prometeu que não dizia mais. A₁₅” Seguidamente, surge então o “chatear” bem como “tirar e mexer nas coisas dos outros” ambas com 9 registos, damos, como exemplo, para a primeira, “O A₈ não pára de me chatear. A₁₅” e, para a segunda, “O A₂₀ andava a mexer nas minhas coisas. A₁₆”. No 4º ano verificamos que “chamar nomes” continua a ser a regra onde há mais transgressões, registando, então, 43 ocorrências, exemplo, “O A₉, o A₁₃, o A₁₆ e o A₂₀ começaram-me a chamar pato bravo. A₁₀”. Tal como se vê, sofre um agravamento de 18 registos. Aparece, depois, uma transgressão que surge de novo no 4º ano: “chamar mentirosa”, com 40 registos, por exemplo, “A A₆, o A₁₀ e o A₃ são mentirosos. A₁₁”. Depois surge o “gozar” com 25 registos, como, por exemplo, “O A₁₀ só anda a gozar comigo porque a minha proposta não foi aprovada. A₁₅” ou então, O A₈ e o A₃ estavam a gozar das minha tranças e eu não gostei. A₂”.

Seguidamente, apresentamos a evolução desta categoria ao longo do tempo.

Gráfico 3 - Evolução do 1º ano para o 4º ano da Transgressão de Regras Sociais



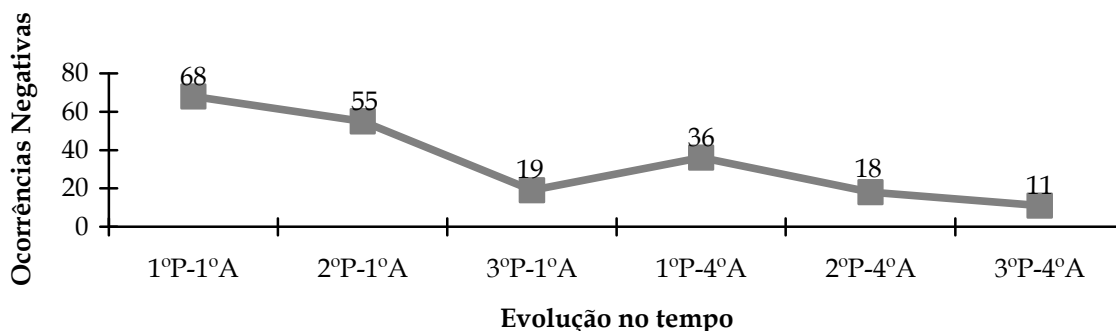
Como se constata, quer no 1º quer no 4º ano o grupo dá um salto qualitativo no último período, isto é, diminui o número de transgressões, demonstrando, por isso mesmo, maior interiorização das normas estabelecidas por eles próprios, em Conselho de Cooperação Educativa. De referir, no entanto, que no 4º ano os membros do grupo formaram uma equipa de futebol, constituída não só por meninos, mas também por meninas. Daí decorrem dois tipos de rivalidades, por um lado, entre equipas, exemplo, “Os meninos da outra equipa roubaram-nos dois golos a mim e ao A₁₃. A₁₁ e A₁₃” ou então, “O A₉ e outro da outra equipa querem ganhar A₂₃ e A₁₄”. E, por outro, entre rapazes e raparigas como, por exemplo, “A A₂ queixa-se muito que não lhe passam a bola, mas ela não sabe é rematar. A₁₃ e A₁₄”, “As meninas parece que não sabem jogar à bola. A₈, A₁₃, A₂₀ e A₁₁. E, como consequência, muitas das transgressões de regras sociais têm origem, em parte, no futebol, por exemplo, “Eu sou fuço, às vezes, porque não consigo controlar a bola e todos me chamam fuço. A₁₃”. Portanto, cruzando as transgressões de regras sociais com determinados incidentes do futebol, tal como acabamos de ver, parece que o aumento real que esta categoria sofreu no 4º ano se torna, por isso, menos evidente. Quer isto dizer, que o futebol assim como o facto da equipa integrar meninos e meninas, poderá então ter contribuído para que não houvesse evolução nas transgressões das regras sociais. Por isso, esse agravamento significativo que observamos através do gráfico atrás apresentado, na realidade, parece-nos que a diferença nele visível poderia ser menos notória se não fosse o futebol.

“Agressão física” foi no 1º ano o segundo tipo de crítica mais observada, com 142 agressões. De qualquer forma, nota-se uma evolução progressiva ao longo do ano, uma vez que apresentam, no primeiro período 68 agressões, no segundo baixam então para 55 e, no terceiro, descem um terço relativamente ao período anterior. Mais concretamente, praticaram, neste caso, 19 agressões. Não obstante, no 4º ano constatamos que o grupo fez uma evolução muito significativa. Por um lado, porque a agressão física desce de posição, ocupando agora o terceiro lugar, e, por outro, porque regista, na totalidade, menos de

metade das agressões, 65. Além disso, ao longo dos três períodos lectivos apresenta uma ordem decrescente, tendo em conta, que no primeiro período ocorreram 36 agressões, no segundo 18 e no terceiro 11.

Vejamos, agora, a sua evolução ao longo do tempo.

Gráfico 4 - Evolução do 1º ano para o 4º ano da Agressão Física



Tal como se vê, assistimos, aqui, a uma evolução continuada do grupo relativamente a este tipo de crítica. Porém, acontece que, na maior parte das vezes, a agressão física decorre dos jogos de futebol. Frequentemente, é aí que ela tem a sua origem, assim o demonstra o exemplo seguinte “O A₁₃ disse uma asneira e bateu ao A₉ e levou cartão vermelho. A₁₁”.

De notar, no entanto, que os meninos foram os principais agressores. Ao contrário das meninas, que deram início à escolaridade com 7 agressões no primeiro período, outras 7 no segundo e nenhuma no terceiro. No 4º ano não foram consideradas responsáveis por qualquer agressão no primeiro período, no segundo são-lhes atribuídas 4 e no terceiro nenhuma. Como tal, as raparigas demonstraram ser muito pouco agressivas, contrariamente aos rapazes. Isto porque, estes iniciaram a escolaridade sendo-lhes atribuídos 68 actos de agressão durante o primeiro período, 48 no segundo e 19 no terceiro. Tal como se vê, apesar de tudo, vão sempre evoluindo, praticando cada vez menos agressões. No 4º ano foram responsabilizados por 36 ocorrências no primeiro período, 8 no segundo e 7 no terceiro. Importa sublinhar que, ao longo de toda a escolaridade, o grupo foi sempre dando sinais de melhorias, revelando, por

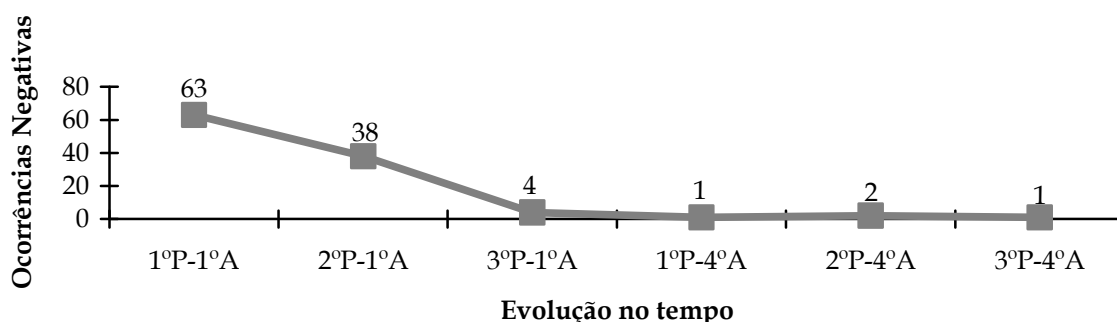
isso mesmo, uma evolução progressiva que se acentua no 4º ano, uma vez que os indicadores diminuíram continuamente.

Por último, é importante assinalar que, no 1º ano, quem praticou maior número de agressões foi, em primeiro lugar, o A₁₁ com 14 ocorrências e, em segundo, o A₈ com 13. Dito isto, vale a pena salientar, que o A₁₄ e o A₄ foram os mais agredidos, ambos com 7 agressões. No 4º ano os agentes que contabilizaram maior número de indicadores foi, por um lado, o A₁₁ e, por outro, o A₁₃, os dois com 6 ocorrências. Agora, enquanto agredidos sobressaem então o A₉ e o A₁₁, o primeiro, vítima de 8 agressões, e, o segundo, de 7. É curioso verificar que ao descer a agressão se elevam as transgressões sociais. Portanto, parece-nos que isto é sinal de evolução, em vez de bater ficam-se pela a agressão verbal.

O terceiro tipo de críticas mais observada no 1º ano foi “desejo de mudança de lugar” com uma incidência de 105 ocorrências: 63 no primeiro período, 38 no segundo e 4 no terceiro, exemplo, “Eu quero sair da mesa do A₂₁. A₂₃”. Há, portanto, uma diminuição significativa de indicadores o que parece demonstrar menos instabilidade entre os membros do grupo. No 4º ano estes apresentam uma evolução no sentido do equilíbrio, ao registarem apenas 4 ocorrências: 1 no primeiro período, 2 no segundo e 1 no terceiro. Portanto, este tipo de crítica quase que desapareceu no 4º ano.

Vejamos esta evolução positiva que então ocorreu ao longo do tempo.

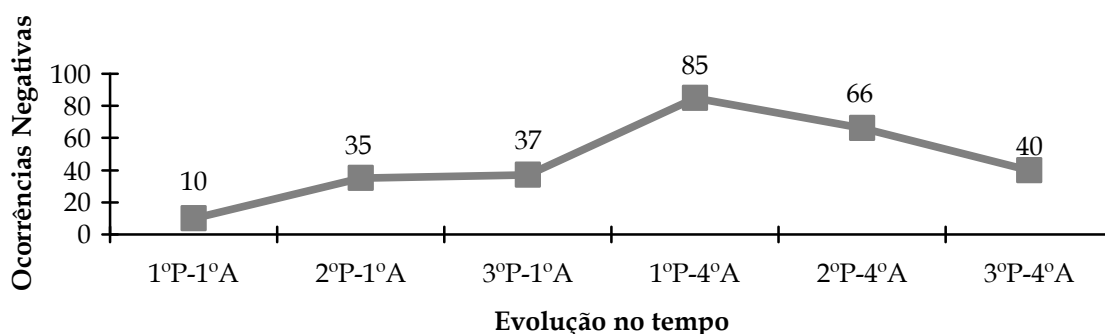
Gráfico 5 - Evolução do 1º ano para o 4º ano do desejo de mudança de lugar



Observou-se, também, um número considerável de registos referentes às ocorrências “transgressão de regras instituídas”, que surgem, em quarto lugar, no 1º ano, com 82 registos: 10 no primeiro período, 35 no segundo e 37 no terceiro. Tal como se constata, há um agravamento progressivo durante os três períodos lectivos. No entanto, no 4º ano o agravamento acentua-se. Por um lado, sobe de posição, passando de quarto a segundo lugar, e, por outro, o grupo eleva as transgressões a 191: 85 no primeiro período, 66 no segundo e 40 no terceiro. Não obstante, é de referir que, tal como se vê, e, ao contrário do que aconteceu no 1º ano, verifica-se um decréscimo significativo de registos ao longo dos três períodos lectivos. Significa isso, que mesmo com um acréscimo de ocorrências o grupo registou, apesar de tudo, uma evolução significativa.

Apresentamos essa evolução ao longo do tempo.

Gráfico 6 - Evolução do 1º ano para o 4º ano da Transgressão de Regras Instituídas



É curioso verificar que apesar do agravamento sofrido no ano de saída deste ciclo da escolaridade básica, se repararmos bem, constatamos, então, que quer no 4º ano quer no 1º o grupo termina praticamente da mesma forma, tal como se vê no gráfico que mostra a evolução desta crítica, isto é, registando no último período sensivelmente o mesmo número de ocorrências. Mais concretamente, há apenas uma diferença de 3 registos a mais no 4º ano. Ora, tendo em conta o pico que estabelece a grande diferença entre as transgressões ocorridas à entrada e à saída, verificamos, desde logo, pelo desnível decrescente do gráfico,

que, por isso mesmo, durante o 4º ano, apesar de tudo, o grupo evoluiu significativamente, no que se refere à interiorização de regras instituídas. A este propósito, vale a pena salientar, que o agravamento observado através do gráfico, se reporta apenas, às regras instituídas no 1º ano. Pois constatamos, também, que as regras criadas no 4º ano eram logo interiorizadas. Isto porque, a partir desse momento, não encontramos nos Diários de Turma, qualquer referência a elas.

Como vimos anteriormente, existiu, por um lado, um fenómeno grupal que, de certa forma, contribuiu, em nosso entender, para o aumento no 4º ano das transgressões de regras instituídas no primeiro ano, claro que nos referimos ao futebol, pelas razões já apresentadas. Mas, por outro, verificamos também, a existência de práticas sociais disciplinadoras, ou seja, uma fila que se manteve durante toda a escolaridade, então destinada a organizar a ida quer para a sala quer para o refeitório. A este propósito, note-se, então, que em consequência dos incidentes que provocou, no 1º ano deu origem à elaboração de 6 normas de funcionamento da vida do grupo. Apesar disso, parece-nos, que tal prática, não teve um peso muito grande na vida quotidiana dos alunos, provavelmente por não compreenderem por que estavam na fila. Isto porque, no 4º ano os problemas continuaram, senão vejamos: “O A₉ e o A₁₃ andavam à briga na fila. A₂₃, A₁₄ e A₇”; “O A₄ mandou-nos para o fim da fila e mandou subir a fila sem a professora mandar. A₆ e A₁₅”; “O A₂₁ quando estávamos na fila gritou-me. A₁₆ e A₂₀”; “Eu acho que a fila não deve ser por ordem à ida para o refeitório. A₂₂, A₆ e A₁₅”; “O A₁₁ continua a falar na fila. A₁₃, A₁₄, A₂₆ e A₁₆”; “Alguns meninos não vão para a fila. A₂₅”; “As meninas não vão para a fila. A₉, A₄, A₁₀ e A₇”; “O A₁₁ fala na fila e depois queixa-se que nós falamos na fila. A₁₃”; “Alguns meninos como o A₉, o A₇, o A₁₂ e o A₂₂ não foram para a fila quando tocou. A₈, A₁₄ e A₂₀”. Os exemplos mostram, claramente, que a fila não teve grandes efeitos positivos no grupo, uma vez que se tornou o centro de onde emergiram incidentes vários que, naturalmente, decorrem dessa organização onde os alunos estavam alinhados e, em consequência, empurravam-se, batiam-se,

gritavam, passavam rasteiras, falavam alto, entre outras coisas, que constituíam transgressões de regras então instituídas. Parece-nos que o auto-controlo, nesse caso, é muito difícil e, portanto, os incidentes eram inevitáveis e naturais entre crianças.

Com efeito, no 1º ano os meninos cometeram mais transgressões do que as meninas, 8 no primeiro período, 32 no segundo e 31 no terceiro, enquanto elas apresentam, respectivamente, 2, 3 e 6. Contudo, no 4º ano a situação manteve-se, verificando-se um agravamento significativo dos rapazes, ao contrário das raparigas, que apresentaram um decréscimo muito acentuado. Porém, quer uns quer outros revelaram uma evolução progressiva no 4º ano. A este propósito, é importante salientar, que as meninas fizeram uma evolução muito significativa ao longo do 4º ano. Pois, para além de praticarem um número reduzido de transgressões em cada um dos períodos lectivos, 18, 6 e 1, mantiveram uma evolução continuada. Note-se que, tal como se vê, no último período registaram apenas uma transgressão. Portanto, os grandes transgressores foram os rapazes, com 67 no primeiro período, 60 no segundo e 39 no terceiro. Sobressaíram, no 1º ano, o A₁₁ com 14 transgressões e o A₁₃ com 7. No 4º ano destacam-se o A₂₁ com 36 e o A₁₁ com 26.

Importa, antes de mais, assinalar as regras que registaram mais transgressões. No primeiro ano temos, em primeiro lugar, o “incomodar os colegas” com 15 ocorrências, exemplo, “O A₁₆ está-me sempre a empurrar a cadeira para a frente. A₆”. Registou uma evolução do primeiro para o segundo período, ao descer de 4 para 1 registo, no entanto, no terceiro período agravou-se bastante, uma vez que se registaram 10 ocorrências. Em segundo lugar, “não se deve ultrapassar nem empurrar na fila”, com 11 registos: 6 no primeiro período, 2 no segundo e 3 no terceiro, exemplo, “O A₁₁ lá em baixo na fila está sempre a bater-me e a ultrapassar-me. A₁₃” ou então, “Eu não gosto que me dêem pontapés nem que, quando eu estou à frente na fila me ultrapassem. A₁₁”. Surge, em terceiro lugar, o “falar alto na sala” com 8 transgressões: nenhuma no primeiro período, 4 no segundo e outras 4 no terceiro, como, por exemplo, “O

A₂₁ não parava de falar e gritar na sala. A₁₆ e A₁₃". De entre as diversas regras então transgredidas no 4º ano destacamos, em primeiro lugar, o "incomodar o trabalho" com 59 ocorrências: 28 no primeiro período, 20 no segundo e 10 no terceiro. Como tal, apesar do número elevado de transgressões, o grupo foi dando sinais de melhorias. Exemplo, "O A₂₁ não deixa trabalhar. A₂". Constatamos que o A₂₁ foi o principal responsável pelo número elevado de transgressões desta regra. É curioso verificar o deslocamento sofrido pelo incomodar então ocorrido do 1º para o 4º ano. Enquanto que no ano de entrada na escolaridade se referiam a um incomodar a si próprio, no 4º ano os meninos já não estão centrados neles mesmos, mas no trabalho do grupo. Parece-nos que ao substituírem as preocupações individuais por preocupações do grupo, isso é um forte indicador do seu crescimento sociomoral. Em segundo lugar, aparece o "falar na sala" com 27 ocorrências: 12 no primeiro período, 11 no segundo e 4 no terceiro. Tal como se vê, o grupo foi melhorando as condições de trabalho, ao diminuir as conversas dentro da sala de aula. Exemplo, "No trabalho de texto do A₃ o A₂₁ e o A₁₆ andavam a falar. A₁₁" ou então, "Eu estava a ajudar o A₉ e o A₂₃ andava a falar com o A₉. A₁₁". Destacam-se, em terceiro lugar, a regra de que "não se deve ultrapassar nem empurrar na fila", exemplo, "O A₂₁, a A₁₅ e a A₆ deviam ir para a fila. A₉" bem como "não brincar na sala", por exemplo, "O A₉ e o A₁₆ andavam a brincar quando a professora estava a explicar coisas sobre o estudo da história. A₁", ambas com 18 transgressões. A primeira mantém-se constante ao longo do ano, uma vez que registou 5 ocorrências no primeiro período, 7 no segundo e 6 no terceiro, enquanto que a segunda apresentou uma certa evolução, na medida em que se verificaram 11 registos no primeiro período, 3 no segundo e 4 no terceiro. Os indicadores que ilustram quer o falar quer o brincar na sala são esclarecedores de que no 4º ano os alunos, tal como dissemos atrás, estão centrados e preocupados com o trabalho do grupo. Como refere Selman (1980) ao descrever o nível mais avançado das estratégias de negociação interpessoal isso é uma cooperação em nome do

interesse do grupo, o que parece demonstrar um grande crescimento sociomoral dos alunos.

“Desempenho das responsabilidades assumidas” foi uma das críticas que surgiu de novo no 4º ano, onde se verificou uma incidência de 71 indicadores: 31 no primeiro período, 25 no segundo e 15 no terceiro. Nota-se, portanto, uma evolução ao longo do ano. Contudo, parece-nos importante esclarecer de que a maior parte desses registros dizem respeito a responsabilidades de liderança, com 52 ocorrências, por exemplo, “A A₁ não sabe ser Presidente e o A₂₃ não sabe ser Secretário. A₁₃”, as 19 restantes referem-se a desempenhos sociais, exemplo, “O A₁₁ não sabe ser do Plano do Dia. A₂₃” ou então, “O A₂₆ só porque é do material vai buscar canetas e não marca. A₉, A₁₉, A₁₆, A₁₄, A₂₃ e A₃”. Do nosso ponto de vista, o número elevado de ocorrências, embora negativas, no fundo, parece-nos demonstrar o quanto os membros do grupo se tornaram exigentes relativamente às responsabilidades assumidas por cada um. Por isso mesmo, já têm formada uma consciência crítica. É disso exemplo, a ocorrência de cima, em que o A₂₆ é criticado pelos companheiros ao tentar tirar privilégios do poder que então recebera do grupo.

Tal como se vê, estes alunos demonstram sentido de responsabilidade, tendo já conquistado uma grande autonomia, que decorre desse poder que lhes dá liberdade para desempenhar, na sua comunidade de aprendizagem, certos papéis sociais e, em função desse treino, como diz Oury (1977), a professora criou-lhes condições de desenvolvimento sociomoral.

E, em consequência do desempenho dessas responsabilidades surge, no 4º ano, outro tipo de crítica, “desobediência aos responsáveis” com 9 registros: 2 no primeiro período, 2 no segundo e 5 no terceiro. Pelo número de frequências observadas percebemos, de imediato, que os membros do grupo foram pouco desobedientes. Quer isto dizer, que houve respeito pelo poder no grupo, uma vez que os indicadores são em número tão reduzido, 9 ao longo de um ano não nos parece ser relevante.

Outra crítica que aparece de novo no 4º ano é “transgressão de regras do jogo”, na qual se observaram 49 registos: 16 no primeiro período, 20 no segundo e 13 no terceiro. Apesar do agravamento sofrido do primeiro para o segundo período, no final do ano verifica-se já um decréscimo de indicadores. Portanto, diminuíram os incidentes com o futebol, apresentando, por isso, esta crítica uma certa evolução, o que parece demonstrar maior interiorização das regras estabelecidas.

Surgem também, pela primeira vez, no 4º ano, as preocupações relacionadas com a “avaliação do trabalho realizado”, verificando-se, a esse propósito, 14 ocorrências: 5 no primeiro período, 3 no segundo e 6 no terceiro. Parece-nos que, por essa razão, as crianças se foram tornando cada vez mais exigentes com a avaliação do trabalho desenvolvido. Exemplo, “Não gostei da avaliação do projecto. A₁₃” ou então, “Puseram azul ao A₁₆ sem ele fazer nada, nem ouviu o texto original. A₁₅, A₂₅, A₂₁ e A₁₈”. Portanto, põem aqui em relevo o sentido de justiça pelo qual já se orientam.

Um aspecto interessante é vermos despontar nas crianças do 4º ano o “sentimento de injustiça” tanto entre os pares como entre crianças e adultos, o que parece demonstrar um certo crescimento sociomoral dos alunos. Exemplos, “Eu acho que alguns meninos são injustos com o A₂₁. Por exemplo, o A₃ e a A₁ no trabalho de texto puseram o A₂₁ no fim e ele só avisou o A₃ para ele inscrever as pessoas. A₁₅ e A₁₈”; “A C. marcou-me no quadro a mim e ao A₁₆ sem fazermos nada e não marcou o A₉, o A₁₉, o A₂₆ e a A₂. A₂₂, A₁₂, A₁₆, A₁₉, A₉, e A₁₄. Note-se, no entanto, que essas preocupações só surgem no segundo período, registando-se 4 ocorrências e 8 no período seguinte, o que nos permite dizer que as crianças se tornaram cada vez mais sensíveis às situações de injustiça que ocorriam no interior do grupo. Constatamos, assim, uma evolução significativa desta crítica, na medida em que os indicadores que dão conta da situação duplicam do segundo para o terceiro período.

Relacionada com o desenvolvimento sociomoral aparece ainda no 4º ano outra crítica, “autorregulação de conflitos” que, tal como a anterior, só surge no

segundo período, registrando então 3 ocorrências e 1 no terceiro período. Por exemplo, “A A₁₅ não sabe resolver as coisas, foi logo para o Diário de Turma. A₁₃”. Há, portanto, uma diminuição de indicadores, o que parece significar que as crianças se tornaram mais aptas para resolver, entre si, determinados conflitos. Pelo facto dos alunos já não necessitarem da ajuda do grupo para resolver esses incidentes parece-nos que isso revela um crescimento sociomoral.

A propósito dessa autonomia grupal, apresentamos, de seguida, a “regulação do percurso”. Porém, importa salientar, desde já, que não faremos a comparação entre 1º e o 4º ano por falta de dados. Isto porque, no 1º não se observaram indicadores e, como tal, parece-nos que os alunos mostram que cresceram, não só em idade, mas nas competências que adquiriram, em consequência das quais, eles próprios, regulam o percurso dos demais. Assim sendo, esta apreciação surge no 4º ano com 19 registos: 8 no primeiro período, 8 no segundo e 3 no terceiro. Exemplo, “O A₁₉ não anda a fazer as coisas que mais precisa. A₈” ou então, “O A₂₆ fez fichas que já tinha feito. A₉ e A₂₃”.

E, finalmente, encerramos a apresentação e discussão das críticas que emergiram da coluna do “Não Gostamos”, isto é, a partir de ocorrências negativas com os “incidentes relacionados com o material” quer da sala quer de jogo. Por exemplo, “O A₁₁ tem canetas e não as usa. A₉” ou então, “O A₁₉ partiu-me o berlinde. A₉” Sublinhe-se que, no 1º ano, os primeiros registaram apenas 6 ocorrências: 2 no primeiro período, 4 no segundo e nenhuma no terceiro. Tal como se vê, do primeiro para o segundo período duplicaram os indicadores, deixando, contudo, de se verificar no terceiro período. Constatamos, assim, uma evolução significativa. Porém, no 4º ano sofre um agravamento, na medida em que se observam um pouco mais do dobro daqueles indicadores, ou seja, 13 ocorrências: 5 no primeiro período, 6 no segundo e 2 no terceiro. Apesar de tudo, no final do ano apresenta também uma evolução significativa, pois desce um terço relativamente ao período anterior. Tal como vimos anteriormente, os alunos tornaram-se muito exigentes, quer dizer, responsáveis, até mesmo com os materiais da sala. Pois, como diz o A₉, se o A₁₁ tem canetas porquê usar as

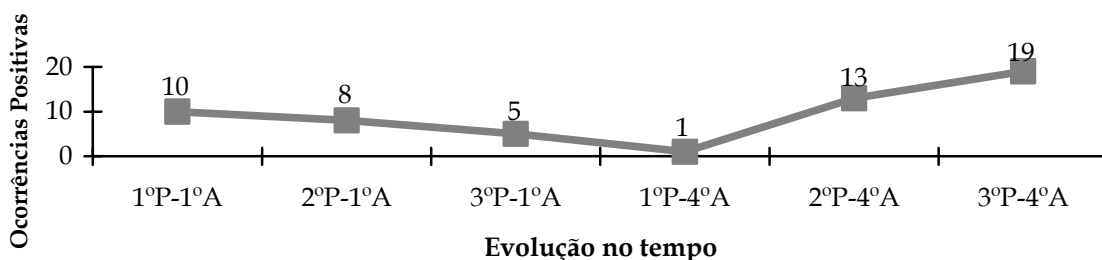
colectivas? Parece-nos que pretende chamar a atenção para uma questão de justiça. Note-se, no entanto, que os incidentes relacionados com o material de jogo durante o 1º ano só se observaram no terceiro período, registando 4 ocorrências. Porém, no 4º ano constatamos que ocorreram ao longo de todo o ano, registando então 14 ocorrências: 3 no primeiro período, 9 no segundo e 2 no terceiro. Portanto, verificamos uma subida no segundo período seguida, no entanto, de uma descida acentuada no último período. Mais uma vez se constata que o grupo está a evoluir.

Não obstante, verificamos a partir do tipo de críticas que surgem de novo no 4º ano que o grupo, nessa altura, se transformou numa comunidade auto sustentada.

Para completar este ponto, iremos apresentar, já de seguida, com base nas ocorrências positivas, as categorias que dela foram emergindo e a sua evolução ao longo do tempo. Assim sendo, verificamos que “actividades privilegiadas pelos alunos” aparece no 1º ano com uma frequência de 23 indicadores: 10 no primeiro período, 8 no segundo e 5 no terceiro. Como se constata, foi no início, quando tudo era novidade para as crianças, que surgiram mais manifestações públicas que davam a conhecer as actividades preferidas por cada um. Há, depois, um decréscimo progressivo, observando-se no último período metade das revelações feitas no início. No entanto, no 4º ano temos uma incidência de 33 ocorrências: 1 no primeiro período, 13 no segundo e 19 no terceiro. Portanto, ao contrário do que aconteceu no 1º ano, assistimos, agora, a uma evolução progressiva e muito significativa. Como tal, parece-nos que as crianças sentiram cada vez mais prazer pelas aprendizagens. Por exemplo, “Gostei muito da Matemática colectiva de terça-feira. A₁₈, A₂, A₃ e A₁₃” ou então, “Gostei de trabalhar os textos dos correspondentes. A₁₈, A₂, A₁, A₁₁, A₂₂, A₁₅, A₁₄, A₄, A₉, e A₂₄” bem como, “Eu gostei muito da leitura do livro: Meu pé de laranja lima. A₂₅” ou, “Eu gosto de fazer correspondência individual. A₁”

Vejamos então a sua evolução ao longo do tempo.

Gráfico 7 - Evolução do 1º ano para o 4º ano das Atividades privilegiadas pelos Alunos



Tal como se vê, o grupo desce continuamente ao longo do 1º ano, enquanto que no 4º ano sobe progressivamente. Sobressaem as meninas como autoras dessas ocorrências, salientando-se, em primeiro lugar, a A₁₅, e, em segundo, a A₁₈.

“Ajuda mútua nas aprendizagens” também apareceu, pela primeira vez no 4º ano, registando apenas 4 ocorrências: 3 no primeiro período, 1 no segundo e nenhuma no terceiro. Por exemplo, “Gostei de apoiar a A₂₄. A₁₅”.

Ainda dentro desse espírito de ajuda na zdp surge a “valorização dos percursos” com 54 ocorrências no 1º ano: 9 no primeiro período, 33 no segundo e 12 no terceiro. Sublinhe-se, no entanto, que foram, todas elas, da autoria da professora. Portanto, valorizou continuamente o percurso de cada aluno para fazer avançar o grupo. Porém, no 4º ano verificamos uma incidência de 12 registos, 10 dos quais foram dos próprios alunos e 2 da professora, que surgem durante o terceiro período na ausência de ocorrências dos alunos. Exemplo, “Adorei ver a A₁₇ a ler, parabéns. A₂ e A₁₅”.

“Manifestação de gosto pela escola” surge no 1º ano com 7 ocorrências: 2 no primeiro período, 5 no segundo e nenhuma no terceiro, exemplo, “Gosto muito de estar na sala. A₂₅”. Enquanto que no 4º ano verificamos apenas um registo no terceiro período, “Eu gosto muito de andar na escola. Também gosto muito de fazer o TEA. A₂₄”.

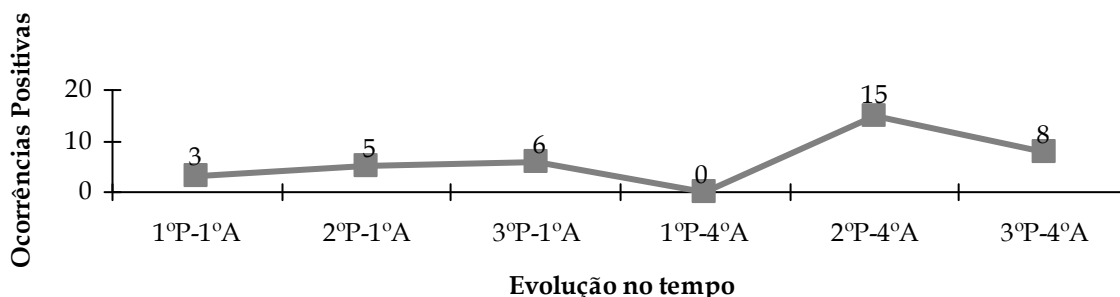
Surge com grande frequência no 1º ano a “manifestação de amizade” com 121 ocorrências: 28 no primeiro período, 65 no segundo e 28 no terceiro. Contudo, constatamos apenas a existência de 1 registo no segundo período do

4º ano. Portanto, as crianças sentiram necessidade de manifestar a sua amizade aos demais no período em que os 25 meninos se foram tornando grupo. Pelo contrário, quando já eram uma comunidade de aprendizagem, essas manifestações caem. Parece-nos que no 4º ano os alunos já tinham interiorizado que de uma construção conjunta emerge, naturalmente, a amizade entre os que pela cooperação se completam.

Das “ocorrências distinguidas pelos alunos” constavam, no 1º ano, por um lado, as “associadas a vivências pessoais” e, por outro, as “associadas a vivências do grupo”. É interessante verificarmos que no 4º ano as primeiras caem, observando-se apenas as segundas. Isto vem reforçar aquilo que dissemos anteriormente, que os alunos do 4º ano já não estão centrados em si próprios, ao distinguirem, neste caso, apenas as vivências do grupo. Parece-nos esta uma boa razão que serve de fundamento quando dizemos que o grupo evoluiu, significativamente, do ponto de vista do desenvolvimento sociomoral. Por exemplo, “Gostei muito de ver a A₁₅ a arbitrar o nosso jogo e ficou um mês a ser árbitra. A₁₃”. Note-se que esta surgiu no 1º ano com 14 ocorrências: 3 no primeiro período, 5 no segundo e 6 no terceiro, apresentando então uma evolução progressiva. Aparece no 4º ano com 23 registos: nenhum no primeiro período, 15 no segundo e 8 no terceiro. Como tal, constatamos um acréscimo de indicadores durante o 4º ano.

Apresentamos, agora, a sua evolução ao longo do tempo.

Gráfico 8 – Evolução do 1º para o 4º ano das Ocorrências distinguidas pelos Alunos associadas a vivências do Grupo



Como se vê, há uma evolução significativa no 4º ano, apesar do decréscimo de ocorrências no último período.

Chegamos então ao fim com a “interiorização de regras”, que surge no 1º ano com 16 ocorrências: 10 no primeiro período, 6 no segundo e nenhuma no terceiro. Porém, no 4º ano apresenta uma frequência de 6 indicadores: 5 no primeiro período, 1 no segundo e nenhuma no terceiro. Exemplo, “Dou os parabéns ao A₁₁ por ter participado e não ter brincado quando estávamos a fazer o texto da A₆. A₂₄. É curioso observarmos que, em ambos os anos, as crianças registaram, em primeiro lugar, maior número de ocorrências durante o primeiro período, isso poderá ser, tal como nas valorizações, um apoio à interiorização geral e, em segundo, não apresentam nenhuma no terceiro, o que poderá demonstrar já uma interiorização. Isto porque, ao estarem incorporadas dentro de cada um, faz sentido já não fazerem referência a elas.

2. - Tomadas de Decisão em Conselho

Através de uma estrutura de actividade intelectual conjunta reguladora das aprendizagens e das relações que delas decorrem, que é o Conselho de Cooperação Educativa, daremos conta do processo de negociação de significados, a partir da experiência vivida por um grupo de alunos no ano de entrada e no de saída no 1º ciclo da escolaridade básica. Para isso, situamo-nos, apenas, no núcleo central de cada um dos 58 debates semanais: 28 realizados no 1º ano e 30 no 4º, ou seja, na ocorrência onde os interlocutores se detiveram por mais tempo a (re)pensar e (re)construir conjuntamente os problemas individuais então registados por cada um no Diário de Turma, transformando-os em conhecimento compartilhado, isto é, nas regras de funcionamento da vida e do trabalho em comum. Neste sentido, apresentamos, de seguida, a análise dos debates, com vista a avaliar o raciocínio dos sujeitos sobre as estratégias de negociação. Recorremos, para isso, a um sistema de codificação de todas as falas dos participantes nessas discussões cooperadas, sempre que

um dava uma opinião ou criticava o ponto de vista dos demais envolvidos na procura da melhor solução para o problema. Com base neste, ordenamo-las em quatro níveis de desenvolvimento das ENI propostas por Selman: 0 - impulsivo (físico); 1 - unilateral (coercivo); 2 - recíproco (influencial); 3 - colaborativo (mútuo). Concretamente, classificamos um total de 945 intervenções: 418 no 1º ano e 527 no 4º. Assim sendo, os números são reveladores de uma grande participação dos alunos. Portanto, o facto de termos mais falas classificadas no 4º ano é já indicador de evolução do grupo. A este propósito, é importante salientar outro aspecto, é que no 4º ano os alunos já dominavam a reunião e, como consequência, diminuíram as falas da professora e aumentaram as dos alunos.

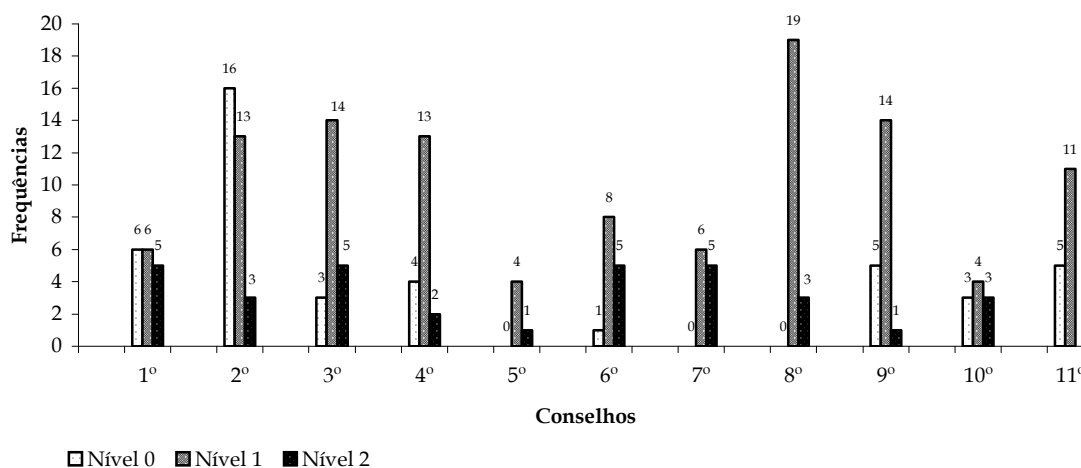
Para mostrar a evolução do grupo apresentamos agora os níveis verificados tanto no 1º como no 4º ano. Em primeiro lugar, ao longo do ano e, em segundo, por períodos lectivos.

Quadro 35 - Níveis por Conselho no 1º ano

Conselho	Nível zero	Nível um	Nível dois
1	6	6	5
2	16	13	3
3	3	14	5
4	4	13	2
5	0	4	1
6	1	8	5
7	0	6	5
8	0	19	3
9	5	14	1
10	3	4	3
11	5	11	0
12	5	19	1
13	3	21	0
14	0	14	3
15	2	7	4
16	0	8	2
17	1	10	0
18	1	11	4
19	0	8	2
20	6	12	1
21	0	17	2
22	0	11	2
23	0	8	4
24	0	6	1
25	0	10	2
26	0	5	2
27	0	6	1
28	1	5	1
	62	290	65

Tal como se vê, os resultados indicam que o nível dominante no 1º ano foi o nível 1 ou unilateral. Quer isto dizer, que a forma como lidavam, uns com os outros em contextos de negociação se caracteriza pelo dar e receber ordens.

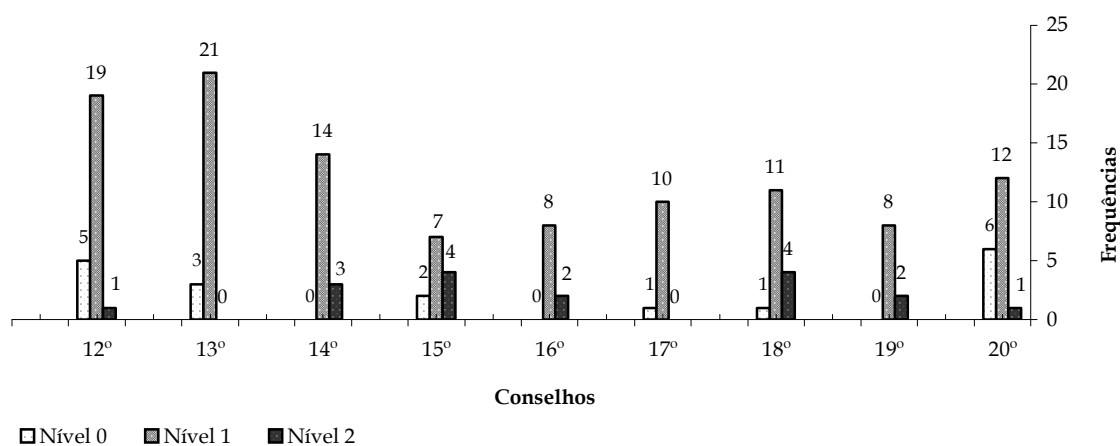
Gráfico 9 - Frequências dos Níveis - 1º Período - 1º ano



O que, efectivamente, se constata é que no primeiro período o raciocínio dominante no grupo foi de nível 1. No entanto, uma observação mais pormenorizada permite-nos perceber que nos dois primeiros Conselhos não foi bem assim, pois verificamos que aí o raciocínio dominante foi de nível 0. Quer isto dizer, que no terceiro Conselho o grupo deu um enorme salto qualitativo, que se caracteriza por um deslocamento de raciocínio, quando passam do nível 0 para o nível 1. Como tal, parece-nos que a actividade conjunta dos dois primeiros Conselhos pode ter contribuído para melhorar a qualidade do raciocínio dos membros do grupo, uma vez que se trata, neste caso, de uma negociação em colectivo, isto é, uma internegociação. E, como consequência, esse salto “é o produto de um processo de interpensamento” (Mercer, 2001, p. 181). Em nosso entender, isso deve-se, por um lado, ao facto das crianças terem interiorizado melhor as regras do Conselho, e, por outro, porque as sessões anteriores ajudaram a melhorar a sua capacidade de pensar. Isto confirma o que Selman e Demorest (1984) defendem, que pode haver vantagens em juntar

crianças que usem predominantemente orientações opostas. No essencial, durante este período as crianças usaram, com mais frequência, um raciocínio de nível 1, seguido do nível 0 e, depois, de nível 2. Verificando-se, no entanto, uma grande distância entre o primeiro e os outros dois, que estão relativamente próximos um do outro. Mais concretamente, o nível 1 registou 112 frequências, o nível 0 43 e o nível 2 33.

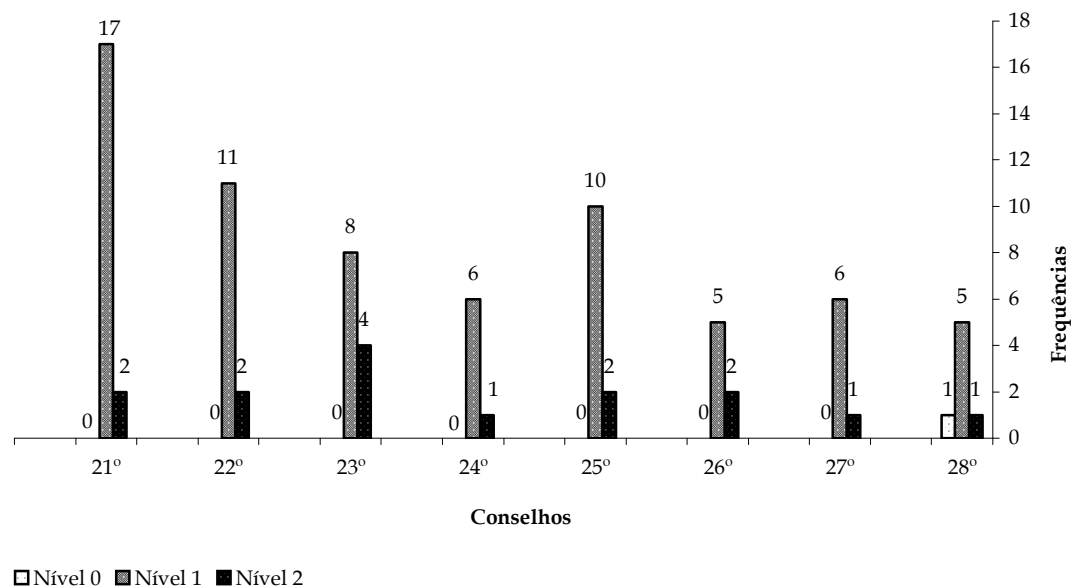
Gráfico 10 – Frequências dos Níveis - 2º Período - 1º ano



Pode observar-se, desde logo, que no segundo período o nível dominante é, claramente, o nível 1, com 110 ocorrências, que se distancia, cada vez mais do nível 0. Quer isto dizer, que este baixou significativamente. E, como consequência, verificamos um decréscimo acentuado no nível 0, uma vez que passam de 43 frequências para 18. Tal significa, portanto, um novo salto qualitativo no raciocínio do grupo. Do nosso ponto de vista, esses saltos podem ocorrer graças ao apoio intelectual que uns recebem dos outros durante a resolução conjunta dos problemas vividos no quotidiano de aprendizagem. Ou seja, as falas dos participantes numa discussão cooperada de conflitos podem servir de estímulo e também de inspiração à participação dos demais. A este propósito, é importante notar o efeito que as intervenções da professora causam nos alunos, ao encorajarem as falas de cada um dos membros do grupo e, como

consequência, aquele que intervem a seguir a ela adquirir, tal como vimos ao longo deste trabalho, um novo nível de compreensão. Isto é, na resolução cooperada de conflitos a professora e os demais companheiros desenvolvem um trabalho sistemático tanto na zdp de cada aluno como na comunitária. Quer isto dizer, que durante a resolução vão, naturalmente, estabelecendo os andaimes necessários que ajudam o outro a pensar. Assim, de acordo com Yeates e Selman (1989) as crianças foram então encorajadas a saltar do nível em que se encontravam ao imediatamente a seguir, uma vez que nos confrontamos, neste caso, com uma redução significativa de raciocínio de nível 0.

Gráfico 11 – Frequências dos Níveis - 3º Período - 1º ano



Tal como se vê, no terceiro período o nível dominante é, sem dúvida, o nível 1. Verificamos aqui que o grupo deu, de novo, um enorme salto desenvolvimental, uma vez que baixaram drasticamente as frequências de nível 0, isto é, de 18 passam apenas para 1, então registada no último Conselho. Por isso mesmo, alguns membros do grupo que no período anterior ainda utilizavam um raciocínio de nível 0, vemos que adquiriram já uma nova forma de pensamento, situando-se então num nível mais avançado. Isto porque, tal

como se constata, desapareceu quase por completo o nível 0. Isto significa que o grupo fez uma evolução muito significativa. Neste percurso evolutivo do grupo, mais uma vez, queremos sublinhar o impacto dos companheiros, ou seja, numa estrutura de actividade intelectual onde todos se juntam para pensar os problemas, cada um do colectivo serve, naturalmente, de apoio ao pensamento do outro. Quer isto dizer, que na regulação conjunta o nível de raciocínio quer dos pares quer da professora pode influenciar o nível do outro, ajudando-o a adquirir um novo nível de compreensão. A este propósito, explicam Selman & Schultz (1989), que de acordo com Packer (1987) “as crianças desenvolvem competências sociais através do envolvimento em trocas muito particulares quando, motivadas pelos problemas práticos decorrentes de estar com os outros, reflectem e interpretam as suas acções, adquirindo assim compreensão sobre as acções que elas próprias acabaram de realizar” (p. 377).

Como síntese, apresentamos, de seguida, um quadro com a frequência dos níveis por períodos lectivos no 1º ano, na medida em que nos dá uma perspectiva evolutiva do grupo.

Quadro 36 - Variação das frequências dos Níveis por períodos no 1º ano

1º Período			2º Período			3º Período		
Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 0	Nível 1	Nível 2	Nível 0	Nível 1	Nível 2
43	112	33	18	110	17	1	68	15

Tal com se vê, há uma descida progressiva do nível 0. Isto significa uma evolução constante na forma de pensar dos membros do grupo. Curiosamente, constatamos que tanto no primeiro como no segundo período o nível mais observado foi o 1, seguido do nível 0 e só depois do nível 2. Porém, no terceiro período a ordem altera-se. Quer dizer, mantêm-se, em primeiro lugar, as frequências de nível 1, enquanto que o nível 2 sobe de terceiro para o segundo lugar, e o nível 0 desce de segundo para o terceiro lugar, apenas com 1 frequência. Esta inversão corresponde a um salto qualitativo no processo de

pensamento colectivo. De notar, no entanto, que o nível 1 se destaca, por ser o que apresenta um número mais elevado de frequências, sendo, por isso mesmo, o nível predominante ao longo de todo o ano.

No entanto, para completarmos a história evolutiva do desenvolvimento sociomoral que foi crescendo ao longo do 1º ano, pareceu-nos também importante dar aqui a conhecer o número de vezes que os membros do grupo usaram cada um dos níveis de desenvolvimento das ENI.

Gráfico 12 - Número de vezes que cada Nível foi usado - 1º ano



importante notar, que o tempo que mediou a observação anual feita em contexto real quer no 1º quer no 4º ano foi, neste caso, de três anos, o que nos parece suficiente para verificar os efeitos tanto da idade como do tempo.

Quadro 38 – Níveis por Conselho no 4º ano

Conselho	Primeiro nível	Segundo nível	Terceiro nível
1	9	6	3
2	8	12	0
3	17	6	0
4	3	9	1
5	5	3	0
6	2	5	1
7	7	6	2
8	11	9	3
9	3	9	0
10	15	15	0
11	9	9	0
12	8	11	0
13	6	10	1
14	14	18	2
15	1	13	1
16	14	12	1
17	10	12	1
18	3	8	0
19	7	23	2
20	5	13	1
21	3	6	0
22	6	18	0
23	1	5	0
24	6	10	0
25	2	15	3
26	2	9	1
27	4	4	0
28	14	16	0
29	1	6	0
30	3	10	0
	199	308	20

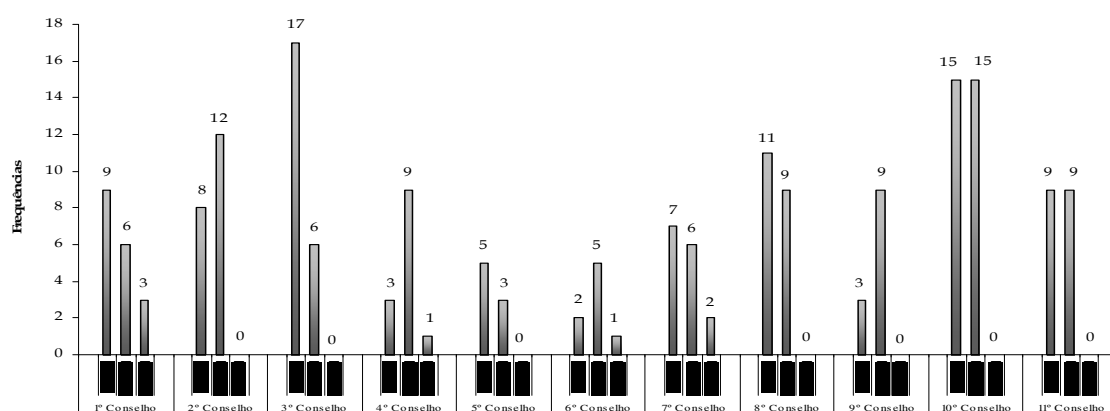
Temos, aqui, uma perspectiva geral dos níveis verificados ao longo do 4º ano. Tal como se constata, o nível dominante foi o nível 2 ou recíproco. Quer isso dizer, que os alunos interagem uns com os outros cooperando em nome do interesse próprio, ou seja, nas discussões usam argumentos a favor dos seus pontos de vista. No entanto, através das frequências de nível 3 então registadas, apercebemo-nos de que começa a despertar neles sentimentos mais profundos e bem mais nobres, isto é, uma colaboração em nome do interesse mútuo. Não

obstante, verificamos também que ocorreram baixas significativas do nível 2 para o nível 1. A este propósito, é importante sublinhar, que de acordo com Selman & Demorest (1984), não se pode esperar que as crianças usem apenas estratégias de um determinado nível ou orientação, uma vez que ambos estão sujeitos a oscilações que decorrem de influências internas e externas tanto do momento como do contexto.

Portanto, os resultados mostram que no 4º ano as crianças usaram estratégias de nível mais elevado do que no 1º ano. Pois, tal como se constata, registaram 308 frequências de nível 2, 199 de nível 1 e 20 de nível 3. Como é evidente, verificam-se efeitos significativos tanto da idade como do tempo. Por um lado, porque a qualidade de raciocínio melhorou com a idade, e, por outro, porque do 1º para o 4º ano as crianças passam de um nível predominantemente unilateral a um predominantemente recíproco. Além do mais, é crucial observar que só quando chegam ao 4º ano é que as crianças, então mais velhas, usam, algumas vezes, estratégias de nível 3, o mesmo acontecendo em situação oposta, ou seja, é no 1º ano que recorrem a estratégias de nível 0. Deste modo, confirma-se a relação entre os níveis de raciocínio dos sujeitos sobre as estratégias de negociação e a sua idade.

Para além desta perspectiva geral, sobre a capacidade de raciocínio dos participantes no processo de resolução cooperada dos problemas vividos, por cada um, ao longo do 4º ano, consideremos, de novo, uma perspectiva por períodos lectivos, de forma a que possamos situar os saltos desenvolvimentais, isto é, novos níveis de compreensão alcançados pelos interlocutores nesses debates racionais.

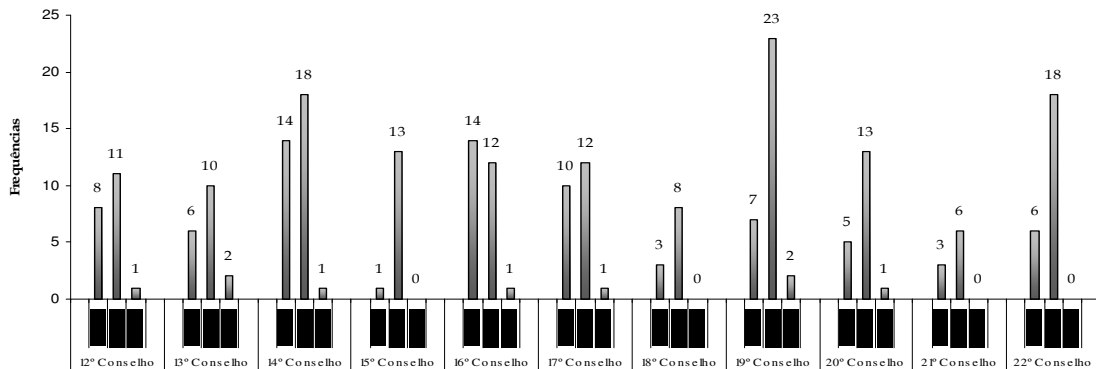
Gráfico 13 – Variação dos Níveis por Conselho – 1º Período – 4º ano



Apesar do raciocínio dominante no 4º ano ser de nível 2, como se constata, durante o primeiro período assistimos ainda a flutuações constantes entre o nível 1 e o nível 2. E, como consequência dessas variações quer um quer outro registaram então 89 ocorrências. Não obstante os membros do grupo estabelecerem relações ora unilaterais ora recíprocas, note-se, no entanto, que essa igualdade, entre ambas, significa uma elevação acentuada das frequências de nível 2. Dito isto, parece-nos importante recuar aqui um pouco no tempo, com vista a recordar a forma de pensamento observada no grupo no último período do 1º ano. Conforme notámos anteriormente, nessa altura registaram 68 de nível 1, 15 de nível 2 e 1 de nível 0. Quer isto dizer, que ao longo do tempo, as crianças melhoraram significativamente a forma de pensar ao interagirem continuamente umas com as outras numa actividade intelectual conjunta de resolução de problemas. Isto porque, ao compararmos os dados do último período do 1º ano com os do primeiro período do 4º, verificamos que o nível 2 subiu de 15 para 89. Para além deste salto qualitativo na capacidade de raciocínio do grupo, não podemos deixar de destacar outro aspecto relevante das relações que se estabeleceram no decorrer deste período, uma vez que se tornaram, até certo ponto, mais colaborativas, tendo em conta que se registaram

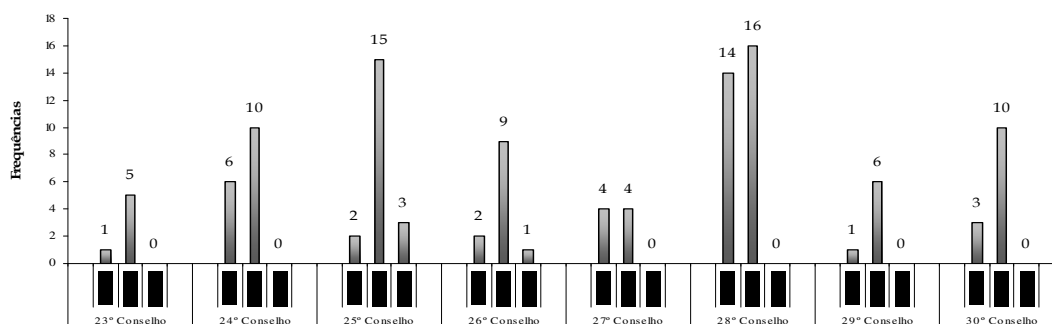
7 de nível 3. Tal significa, portanto, um avanço na qualidade do pensamento dos participantes na tomada de decisões em conjunto.

Gráfico 14 – Variação dos Níveis por Conselho – 2º Período – 4º ano



Tal como se vê, no segundo período do 4º ano o grupo evolui no sentido do equilíbrio, na medida em que já se verifica estabilidade no nível dominante. Isso pressupõe, como é óbvio, uma nova capacidade no pensamento das crianças. Em primeiro lugar, isto sugere um aumento significativo nas de nível 2, que sobem, neste caso, de 89 para 144. E, em segundo, está claro que implica uma descida nas de nível 1, pois constatamos que baixam de 89 para 77. Além disso, vale a pena salientar, que relativamente ao período anterior o nível 3 sobe de 7 para 9. Quer isto dizer, que o pensamento das crianças e as relações entre elas melhoraram durante este período lectivo. Assim pois, parece-nos que em Conselho as crianças aprendem a pensar por meio da ajuda que, naturalmente, umas recebem das outras ao discutirem, de forma continuada, pontos de vista diferentes, durante a resolução cooperada dos conflitos vividos na comunidade de aprendizagem

Gráfico 15 – Variação dos Níveis por Conselho - 3º Período – 4º ano



De igual modo, no terceiro período o nível dominante mantém-se estável e, como tal, as crianças usaram, a maior parte das vezes, um raciocínio de nível 2. Mais concretamente, esse registou 75 ocorrências, o nível 1 33 e o nível 3 4. Aparentemente, parece que a participação das crianças baixou, o que não é verdade. Trata-se, como se pode concluir através do gráfico de cima, apenas de um período mais pequeno. Gostaríamos, por isso, de salientar que os interlocutores em debate discutiam os pontos de vista do outro de uma forma crítica, mas, ao mesmo tempo, construtiva. Portanto, davam ideias uns aos outros através das quais procuravam chegar a um acordo que fosse então do agrado de todos. Isto é, os participantes pensavam em conjunto a melhor forma de resolver problemas autênticos decorrentes da vida e do trabalho em comum. Note-se, no entanto, que apesar de usarem frequentemente argumentos a favor da sua própria perspectiva, por vezes, faziam intervenções para completar as dos demais. Razão porque observamos nos três períodos lectivos frequências de nível 3, embora em número muito mais reduzido, é certo. Contudo, é importante lembrar que estamos a avaliar o raciocínio social em acção directamente observado em contexto real de resolução de problemas, nos quais os próprios sujeitos estavam directamente implicados. Ora, em dilemas reais a probabilidade do raciocínio ser mais baixo do que o observado em dilemas hipotéticos referências é maior. Isto porque, as crianças não têm tempo para

pensar, uma vez que se trata de um discurso espontâneo. No entanto, verificamos que durante a discussão de algumas ocorrências, por vezes, as perspectivas dos participantes completavam-se entre si, como, por exemplo.

- Pres. – “As meninas não vão para a fila”. A₉, A₄, A₁₀ e A₇” A₉ podes explicar.
- A₉ – Era que há dias em que a A₆, a A₁ e outras meninas ficam cá em cima e há uma regra que é: quando toca todos têm de ir para a fila e elas ficam sempre cá em cima e nunca vão para a fila, principalmente, a A₆ e a A₁.
- A₁₄ – Não está cá o M..
- Secrt. – A₁₃.
- A₁₃ – Era só para dizer que eu acho que o A₉ está a culpar as meninas e quero perguntar ao A₉: em que mais vezes elas ficam cá?
- A₉ – Alguns dias, mas não todos.
- A₁₃ – Mas acho que quando é sexta-feira é normal estarem aqui, mas também não têm um bocadinho de razão estar sempre aqui na sala, também deviam ir para a fila, mas acho que o A₉ está sempre a culpar as meninas.
- Secrt. – A₂.
- A₂ – É que isso é verdade à hora do recreio, que eu quando vou para a fila eu nunca vejo a A₁ na fila! Tenho que ser sempre eu a primeira, eu fico a pensar: mas onde é que a A₁ está? E depois quando chego à sala já a A₁ lá está. E é para perguntar ao A₉: estás-te a referir a mim?
- A₉ – Não, é à A₆, à A₁₅ e à A₁.
- Secrt. – A₂₃.
- A₂₃ – Era para dizer que há algumas pessoas que ficam cá, ficam cá a trabalhar e não vão para a fila, porque elas estão a acabar, não é preciso ir, porque elas já estão cá. Eu acho que não é preciso ir para a fila.
- Secrt. – A₈.
- A₈ – Era só para dizer que eu estou de acordo com esta crítica, porque os que ficam aqui não vão para a fila e depois escrevem críticas que nós os incomodamos porque eles estão aqui na sala a trabalhar. Eu acho que o recreio não é para estar aqui na sala, é para nós brincarmos e estarmos à vontade.
- Secrt. – A₆.
- A₆ – Era para dizer que quando eu e a A₁ estamos cá na sala é para trabalhar, não é para brincar.

- Secrt. – A₄.
- A₄ – É para dizer que eu assinei a crítica, mas estou quase arrependido, porque as meninas não podem deixar cá a sala aberta e por isso, não podem ir para a fila. E é para dizer que eu sou um dos que estiveram cá a fazer barulho, porque estávamos a brincar, eu e outros estivemos dentro dos armários, peço desculpa.
- Secrt. – A₁₀.
- A₁₀ – Era para dizer e juntar àquilo que o A₉ disse que não são só as meninas que ficam cá, uma vez o A₂₃ também ficou cá, naquele dia, ficou a acabar o texto, mas só fez brincadeiras. Eu refiro-me à semana passada, acho que foi ontem ou anteontem, não sei, ficou cá: a A₁, a A₆ e o A₂₃ e depois eu vim guardar o pé do monstro à sala, depois o A₂₃ estava a brincar, a A₁ e a A₆ estavam a trabalhar. E peço desculpa às meninas, porque eu não aceitei as coisas que elas me disseram: para eu ir lá para baixo ou para fazer pouco barulho.
- Secrt. – A₂₀.
- A₂₀ – Eu estou de acordo com o A₈, as meninas podem ficar cá, mas depois quando toca podem ir para a fila, não sei se já disseram, mas se já disseram eu não ouvi. E estou de acordo com o A₉ e com o A₈.
- Secrt. – A₁.
- A₁ – Era para dizer que nós estávamos na sala e depois eles estavam a fazer muito barulho no corredor, a abrir e fechar as portas dos armários, depois eu escrevi no Diário de Turma e depois eles só para se vingarem foram escrever no Diário de Turma.
- Secrt. – A₁₈.
- A₁₈ – Era para dizer que eu não estou de acordo com o A₉, porque olha, é que se nós estamos cá em cima, não vale a pena irmos lá para baixo, porque depois vimos cá para cima outra vez! É que assim parece que estamos sempre a fazer ginástica.
- Secrt. – A₉.
- A₉ – É que eu só queria responder à A₁, que isso era mentira. E era só para dizer à A₆ e à A₁ que estão aí a dizer que é para trabalhar, mas vocês mesmo nos disseram naquele dia que o A₂₃ andava a brincar. E era só para responder ao A₁₃ que não era nenhuma sexta-feira, era numa terça-feira.
- Secrt. – A₂₃.
- A₂₃ – Era para pedir desculpa ao A₄, porque ele foi lá ver e eu dei-lhe um pontapé.
- Secrt. – A₈, que tem uma proposta.

- Ag – Tenho uma proposta para acabar com isto, se as meninas não podem ir lá para baixo por causa que a porta fica aberta, então as meninas não podem ir lá para cima. Estou a meter uma proposta que as meninas não fiquem lá na sala.
- Secr. – Professora.
- Prof. – Eu não estou de acordo com o Ag, e as pessoas que me pedem para ficar aqui, normalmente, ou é para fazer alguma coisa para o Plano ou alguma coisa que têm para acabar. Eu acho que são livres de fazer isso, tal como as pessoas são livres de ir para o Centro de Recursos. O que eu acho é que quem fica na sala tem de ser com a condição de que é para estar a trabalhar, não é para fazer disparates, disparates normalmente dão em coisas que podem ser graves e até agora não aconteceu nada de grave. E eu lembro, que aliás, foi durante um intervalo ou muitos intervalos que um grupo de meninas, aqui da sala, construíram uma peça de teatro. Ou seja, eu acho que as pessoas também são livres de ficarem na sala e não irem lá para fora, estou de acordo com o Ag, o intervalo é para brincar, mas se não apetece brincar e se apetece ficar na sala, desde que cumpram as regras, eu acho que não deve haver nada contra isso. O que eu quero lembrar é que isso é uma regra de escola: que não se pode brincar nos corredores e há outra regra: que não se brinca nos armários! Portanto, eu não aceito o argumento de dizer que as meninas não podem ficar na sala a trabalhar porque nós temos que gritar no corredor, porque é a hora do intervalo. Ora, se há uma regra na escola que não se pode gritar nos corredores, então isso não tem o menor sentido. Lembro também os rapazes que apesar da regra: que se brinca lá fora temos... se começam a gritar é que os mandam lá para fora. Portanto, só quando estão a fazer muito barulho é que eu os tenho mandado lá para fora. Portanto, eu acho que de facto, neste caso não têm razão nesta crítica, acho é que devemos combinar que quem fica na sala deve ficar a trabalhar e não a brincar, também acho que quem fica na sala não faz sentido ter que ir lá para baixo. O que eu acho é que, e agora é uma proposta, A22, a minha proposta é que quem fica na sala não me venha dizer só a mim, vá dizer ao Presidente, que é para o Presidente não estar a contar com essas pessoas na fila, tal como têm que dizer ao Presidente quando têm que ir resolver um assunto a outra sala, eu acho que quem fica na sala deve dizer ao Presidente, para saberem que essas pessoas estão cá em cima.
- Ag – Então eu posso reformular a minha proposta?
- Pres. – Podes.
- Ag – Então eu propunha que elas ficassem cá, mas aqui com a chave para depois irem então lá para baixo.
- Prof. – Quando ficam eu deixo a chave!
- Ag – Sim, mas quando tocar elas irem lá para baixo e fecharem a porta.
- Prof. – Então há duas propostas: uma é que elas sejam obrigadas a irem para a fila e outra é que não é preciso ir para a fila.

- Secrt. – Vá, fala A₉.
- A₉ – Era só para dizer à professora que houve um dia que era o A₁₂ que andava com a pistola do A₂₆ a fazer barulho. Eu, o A₁₆, o A₂₂ e o A₁₉, o A₁₆ com o game boy e o A₁₉ também, eu e o A₂₂ estávamos a ver e a professora mandou-nos todos lá para baixo, quando não éramos nós que estávamos a fazer barulho.
- Prof. – Quando A₉?
- A₉ – Era o A₁₂ com aquilo, a A₁ e a A₆ também.
- Secrt. – É a A₂.
- A₂ – Eu estou de acordo com o A₈, elas podem ficar cá na sala com a chave e depois descem e dão a chave à professora.
- Secrt. – Quem acha que as meninas têm que ser obrigadas a irem lá para baixo? Não A₈, agora não podes falar.
- Prof. – Deixa o A₈ explicar melhor.
- A₈ – Não, era para as meninas ficarem cá com a chave e depois quando tocar fecharem a porta para irem lá para baixo.
- Secrt. – Quem está de acordo com a proposta do A₈? Doze.
- A₂₁ – Pode-se votar nas duas professora?
- Prof. – Não, claro que não, é o contrário. Uma é que podem ficar mesmo quando toca e a outra é que elas são obrigadas a irem lá para baixo, são diferentes!
- Secrt. – Quem não está de acordo? Quem acha que as meninas podem ficar cá na sala? Onze. É a proposta do A₈.
- A₁₅ – Só por um ponto!

Em suma, como ajuda para uma rápida tomada de consciência da caminhada evolutiva percorrida pelo grupo ao longo do 4º ano, apresentamos, desde logo, um quadro com a frequência dos níveis por períodos lectivos.

Quadro 39 - Variação das frequências dos Níveis por períodos no 4º ano

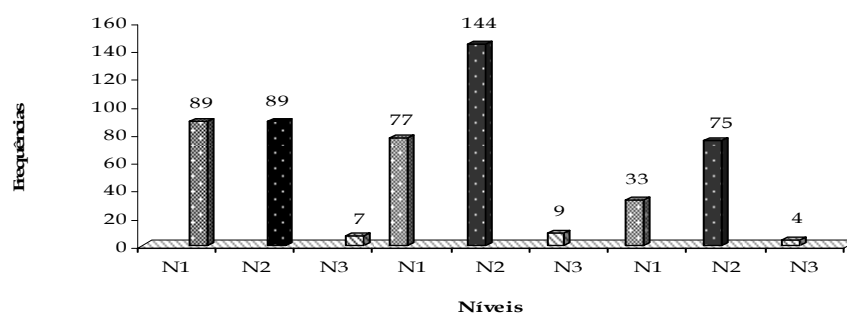
1º Período			2º Período			3º Período		
Nível 1	Nível 3	Nível 2	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 1	Nível 2	Nível 3
89	89	7	77	144	9	33	75	4

Como se constata, ao longo dos três períodos lectivos existe, de facto, uma descida significativa das frequências de nível 1. Ao contrário do que acontece

com as de nível 2, que sobem acentuadamente do primeiro para o segundo período, parecendo, no entanto, que sofrem uma descida no terceiro período. Contudo, pelas razões já apresentadas, entendemos que não é verdade. Acontecendo o mesmo com as frequências de nível 3, que sobem do primeiro para o segundo período, mas, pela mesma razão, descem no terceiro período.

Além disso, neste mesmo sentido, pareceu-nos útil mostrar ainda um gráfico com a mesma perspectiva do quadro anterior, por serem, de certo modo, complementares, na medida em que, associada aos números, a altura das barras reflecte melhor a imagem do crescimento.

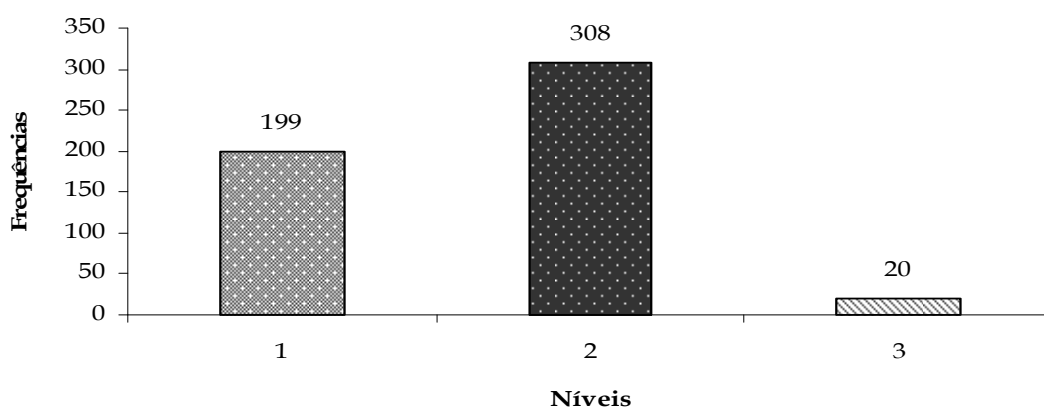
Gráfico 16 - Variação dos Níveis ao longo do Ano



Seguramente, pode-se destacar o segundo período como sendo aquele em que os membros do grupo revelaram melhor capacidade de raciocínio. Pois, tal como se constata, quer o nível 2 quer o nível 3 atingiram, neste caso, um número mais elevado de frequências. Contudo, é importante sublinhar, que no terceiro período se realizaram menos três Conselhos do que em qualquer um dos outros dois. Daí que, por essa razão, a interpretação do gráfico não pode ser feita descontextualizadamente. Por conseguinte, a baixa na participação e, em consequência, no raciocínio parecem, por isso, ser então aparentes.

E, finalmente, para completar o quadro evolutivo do grupo entendemos que valia a pena salientar aqui, uma vez mais, o total das frequências registradas por cada nível ao longo do 4º ano.

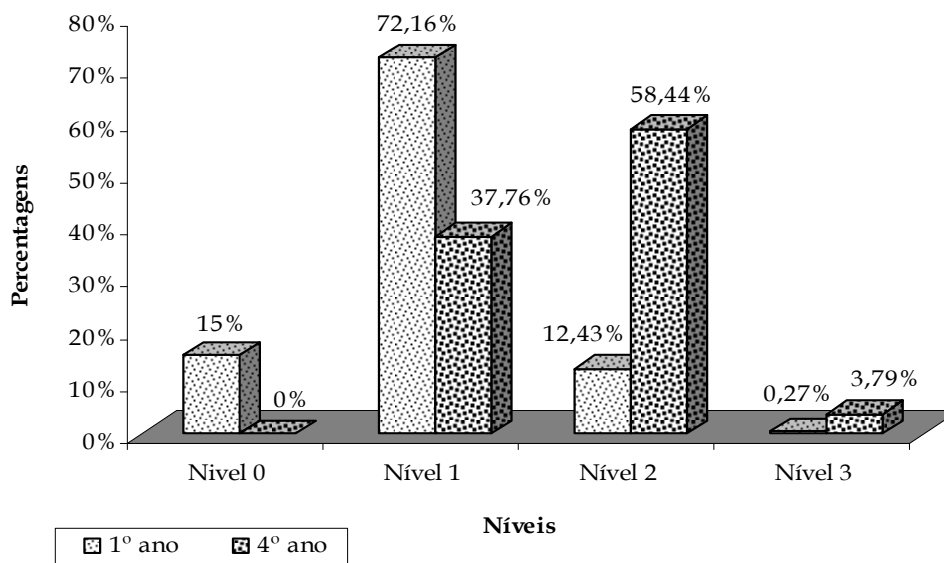
Gráfico 17 – Total de frequências de cada Nível no 4º ano



Assim, os dados mostram que as crianças usaram com mais frequência estratégias de nível 2, seguindo-se-lhe as de nível 1 e só depois as de nível 3.

Todavia, para entender melhor o desenvolvimento da capacidade de raciocínio do grupo ao longo do tempo, revele-se, ainda, as percentagens dos níveis então verificados no 1º e 4º anos.

Gráfico 18 – Variação dos Níveis - 1º e 4º anos



Tal como se constata, o grupo fez uma evolução muito significativa no decorrer do tempo. A este propósito, é importante salientar que, tendo em conta a idade dos membros do grupo (seis/sete e nove/dez anos), estes atingiram, de facto, níveis mais elevados do que os esperados para essas idades, como veremos posteriormente.

Vejam, neste sentido, os resultados obtidos noutras investigações então realizadas entre nós, como, por exemplo, Coimbra (1991). Refira-se que, no âmbito deste estudo o autor desenvolveu duas pesquisas com diferentes sujeitos, mas incluindo em ambas as amostras adolescentes de doze anos e jovens de dezoito. Esses foram submetidos a uma entrevista semi-estruturada, com base em dilemas hipotéticos, tendo em vista aceder aos processos de raciocínio daqueles. Assim, segundo o autor, os níveis atingidos pela sua amostra “vão ao encontro dos dados constantes da literatura” (p. 468). Portanto, no primeiro caso, os adolescentes de doze anos situaram-se no nível 1 e os jovens de dezoito atingiram o nível 2 das ENI. No segundo,

[o]s níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal nos dois grupos de idade revelam que o nível predominante aos doze anos é o 1, enquanto que aos dezoito anos os sujeitos se distribuem entre o nível 1 e o 2 (Coimbra, 1991, p. 483).

Ora, se compararmos o nível dominante em que se situam os sujeitos dessa investigação com o alcançado pelos alunos do presente estudo, verificamos, por um lado, que aqueles aos doze anos atingiram o mesmo nível que os nossos aos seis/sete anos, e, por outro, que os de dezoito se situam ao nível dos nossos sujeitos então com nove/dez anos. Além do mais, no primeiro caso, trata-se de uma resolução de dilemas hipotéticos, enquanto que, no segundo, se juntam em colectivo para resolver problemas concretos. Quer isto dizer, que a regulação conjunta dos problemas então vividos pelos membros da comunidade parece revelar-se facilitadora do desenvolvimento sociomoral.

Como tal, não há dúvida de que os resultados nos oferecem a resposta para uma das questões que serviu de partida ao presente estudo. Isto é, o Conselho

de Cooperação Educativa do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, enquanto estrutura semiótica de mediação, que regula a construção social tanto das aprendizagens como das relações, parece constituir como meio de promoção do desenvolvimento sociomoral das crianças e dos jovens que o integram. É por esta razão um mecanismo gerador da socialização.

Por último, pareceu-nos, ainda, que seria útil verificar quais as ocorrências que durante a discussão em Conselho fizeram baixar o nível de raciocínio dos interlocutores em debate. Neste sentido, apresentamos, desde logo, dois quadros, um do 1º e outro do 4º anos, com a categorização dos Conselhos e respectivas frequências de níveis, isto é, a relação entre forma e conteúdo.

Quadro 40 - Categorização dos Conselhos e respectivas frequências de Níveis - 1º ano

1º Ano					
Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
10/10/97 (incomodar no trabalho)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	0/1	6	6	5
17/10/97 (chatear)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	0	16	13	3
24/10/97 (mexer nas coisas dos outros)	A - Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	3	14	5
29/10/97 (agressões)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	4	13	2
14/11/98 (passar na fila)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	0	4	1
07/11/97 (ir para os montes)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	1	8	5
21/11/97 (levar material para casa)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 6. Incidentes relacionados com o material da sala de aula	1	0	6	5

Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
27/11/97 (agressões)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	0	19	3
05/12/97 (andar à luta)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	5	14	1
12/12/97 (agressão)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	3	4	3
17/12/97 (agressão)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	5	11	0
21/01/98 (ir para os montes)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	5	19	1
30/01/98 (ir para os montes)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	3	21	0
06/02/98 (chatear)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	0	14	3
13/02/98 (agressão)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	2	7	4
06/03/98 (agressão)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	0	8	2
13/03/98 (incomodar no trabalho)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	1	10	0
20/03/98 (chamar nomes)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	1	11	4
27/03/98 (não trabalhar)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	0	8	2
03/04/98 (chamar mentirosa)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	6	12	1
24/04/98 (agressões)	A - Ocorrências de Socialização 3.2. Agressão física	1	0	17	2
01/05/98 (copiar)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	0	11	2

Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
15/05/98 (incomodar na sala)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	0	8	4
22/05/98 (não deixava que participasse no trabalho de grupo)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	0	6	1
16/06/98 (usar canetas do material)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 6. Incidentes relacionados com o material 6.1. Da sala de aula	1	0	10	2
19/06/98 (rebentar pacotes)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	0	5	2
29/05/98 (dizer asneiras)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	0	6	1
30/06/98 (não trabalhar)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	1	5	1

N - Nível

Quadro 41 - Categorização dos Conselhos e respectivas frequências de Níveis - 4º ano

4º Ano					
Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
1º - 22/09/00 (chegar atrasado)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5. Transgressão de regras instituídas	1	9	6	3
2º - 06/10/00 (não sabe ser presidente)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada Corresponsabilização 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas	2	8	12	0
3º - 13/10/00 (ser gazeteiro)	A - Ocorrências de Socialização 6. Transgressão de regras do jogo	2	8	12	0

Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
4º - 20/10/00 (não sabe ser arbitro)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 6. Transgressão das regras do jogo	2	3	9	1
5º - 27/10/00 (não sabe ser presidente)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada Corresponsabilização 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas	1	5	3	0
6º - 10/11/00 (cuidado com cadernos)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 6. Incidentes relacionados com o material 6.1. Da sala de aula	2	2	5	1
7º - 17/11/00 (malcriado)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	1	7	6	2
8º - 24/11/00 (mandar sempre primeiro)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas	1	11	9	0
9º - 30/11/00 (não obedecem)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 1.2. Desobediência aos responsáveis	2	3	9	0
10º - 07/12/00 (ser presidente)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas	1/2	15	15	0
11º - 18/12/00 (ser arbitro)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 6. Transgressão das regras do jogo	1/2	9	9	0
12º - 05/01/01 (jogar no telheiro)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5.transgressão de regras instituídas	2	8	11	1
13º - 12/01/01 (ordem da fila)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 7. Desejos de mudança de lugar (de regras)	2	6	10	2

Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
15º - 26/01/01 (homens a entrar na escola)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 2. Organização/realização de projectos de estudo 2.1. Projectos de intervenção no social	2	1	13	0
16º - 02/02/01 (partir berlindes)	A- Ocorrências de Socialização 6. Transgressão das regras do jogo	1	14	12	1
17º- 09/02/01 (chatear)	A -Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	2	10	12	1
18º- 16/02/01 (gozar)	A -Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	2	3	8	0
19º- 22/02/01 (futebol)	A - Ocorrências de Socialização 6. Transgressão das regras do jogo	2	7	23	2
20º- 16/03/01 (futebol)	A - Ocorrências de Socialização 6. Transgressão das regras do jogo	2	5	13	1
21º- 23/03/01 (dizer asneiras)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	2	3	6	0
22º- 02/04/01 (saltar corda dentro)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5.transgressão de regras instituídas	2	6	18	0
23º- 20/04/01 e 27/04/01 (chamar nomes)	A- Ocorrências de Socialização 2. Transgressão de regras sociais	2	1	5	0
24º- 04/05/01 (futebol)	A - Ocorrências de Socialização 6. Transgressão das regras do jogo	2	6	10	0
25º- 10/05/01 (não ir para a fila)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5.Transgressão de regras instituídas	2	2	15	3
26º- 18/05/01 (futebol)	A - Ocorrências de Socialização 6. Transgressão das regras do jogo	2	2	9	1
27º- 25/05/01 (responsável pelo refeitório)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas	1/2	4	4	0

Conselho	Tipo de crítica	Nível dominante	N0	N1	N2
28º- 01/06/01 (ñ sabe ser presidente)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1. Corresponsabilização 1.1. Desempenho das responsabilidades assumidas	1	14	16	0
29º-22/06/01 (assinar critica dos outros)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 5.transgressão de regras instituídas	2	1	6	0
30º- 29/06/01 (ñ obedecem ao responsável)	C - Ocorrências Referentes à Organização Cooperada 1.2. Desobediência aos responsáveis	2	3	10	0

N - Nível

Os dados mostram que em certos contextos se verifica, com regularidade, uma baixa de nível, como acontece, por exemplo, nos seguintes casos: transgressão das regras de jogo; sempre que estão presentes questões de género e no desempenho das responsabilidades assumidas. A título de exemplo, transcrevemos a discussão de um incidente para ilustrar essas situações.

Pres. - "O A₁₃ é gazeteiro. A₁₁"

"O A₁₃ não devia jogar na segunda-feira. A₁₁"

"O A₁₃ bateu-me. A₉ e A₁₁"

A₁₁ - Era para dizer que foi quinta-feira. Era assim, eu já tenho uma proposta e tudo. Nós estávamos a jogar à bola, o A₁₄ estava lá, nós estávamos a jogar à bola e depois a meio do jogo não sei o que passou pela cabeça do A₁₃ que mal o A₉ lhe tirava a bola empurrava logo o A₉, depois ia eu a tirar a bola e ainda levava eu. Depois quando acabou nós íamos lá para a fila, o A₁₃ começou a bater ao A₉ e eu só disse assim: o A₁₃ levou cartão vermelho, até o Fanhoso disse que isso era verdade, eu também disse e o A₁₃ depois empurra-me, chega lá o Fanhoso e diz: levaste cartão vermelho, é verdade é, ele: quê? Vais-me bater? E depois quando fomos para baixo o A₁₃ disse-me uma asneira. Esta crítica

também tem a ver com o basquetebol, hoje o A₁₃ estávamos a jogar e o A₁₃ era da equipa do A₉ e começou a bater ao A₉, o A₉ no A₁₃ e o A₂₃ depois foi-se lá meter e começou a bater ao A₁₃. Acho que devia ser assim, o A₁₃ não devia jogar segunda-feira e o A₂₃, o A₉ e o A₁₃ também sexta-feira não deviam jogar basquetebol.

Secrt. - A₄.

A₄ - É para dizer que isto tudo começou por causa do A₁₁, do A₂₆ e do A₉. A campanha tocou e depois o A₁₃ agarrou a bola e o A₁₁ começou assim: ah, o A₁₁ tem cartão vermelho! O A₁₃ tem cartão vermelho! Depois o A₂₆ chegou lá e disse: o A₁₃ tem cartão vermelho e o A₁₃ disse: quê? És árbitro? É que não houve árbitro e depois começaram todos assim: o A₁₃ tem cartão vermelho, o A₁₃ tem cartão vermelho, começaram todos e o A₁₃ começou a enervar-me e depois começaram a dar-lhe pontapés e o A₁₃ também deu.

Secrt. - É o A₁₃.

A₁₃ - É que o A₉ começou logo a chamar nomes, depois o A₉ mandou-me aqui um pontapé. O A₉ pode-me tirar a bola, mas não é preciso com a força toda. Depois no final do jogo eu agarrei a bola, eles começaram a dizer que eu tinha cartão vermelho, ele é que me dá um pontapé e depois o A₂₆ diz: ah! O A₁₃ tem cartão vermelho e eu: o quê? Tu és árbitro? Depois fomos para a fila e eles começaram: o A₁₃ é pé de chumbo, o A₁₃ é pé de chumbo, levou cartão vermelho. Eu enervei-me, começaram todos a dar pontapés e eu também respondi, não ia ficar quieto a levar. Depois aquilo do basquetebol foi tudo com o A₉. O A₉ começou a tentar tirar-me a bola aos pontapés e disse: pé de chumbo, pé de chumbo, eu enervei-me, agarrei em mim e também lhe bati.

Secrt. - A₉.

A₉ - É para dizer que o A₁₃ também só disse o que lhe interessou, porque eu tirei-lhe a bola e ele começou-me aos pontapés e aos empurrões. Depois fomos para a fila, começaram todos a chamar nomes ao A₁₃ e eu também chamei. Depois as meninas não estavam na fila, nós pensávamos que elas ainda estavam no recreio e eu, o A₈, o A₁₁, o A₁₄ e o A₁₃ e mais alguns meninos fomos ver se elas estavam no recreio.

Secrt. - A₂.

- A₂ - É só para avisar que quando o A₁₃ estava a falar e a dizer aquilo de lhe chamarem asneiras o A₉ começou assim baixinho: é o que tu és, é o que tu és. Só para avisar.
- Secrt. - A₁₁.
- A₁₁ - Ó professora, eu tinha dito uma coisa que era para decidirmos. Eles nem se deram ao trabalho de perguntar se o A₁₃ não jogava segunda!
- Prof. - Está a ser submetido agora à discussão.
- A₁₁ - Sim. Era para dizer que eu não chamei nomes ao A₁₃, ele sabe. E era para dizer que o A₉ sabe que chamou “pé de chumbo” ao A₁₃. Ó A₁₃ estás para aí a dizer que o A₉ também te bateu, então! E o que é que tens a dizer sobre bateres ao A₂₃ e ao A₂₀ só para tirares a bola? Fazias-lhe assim, A₂₃, não foi verdade?
- A₂₃ - Sim.
- A₁₁ - O menino do terceiro ano não anda a cumprir a sua função de árbitro, todos os dias estamos no campo à espera dele! Se estivermos à espera não jogamos, ele nunca aparece!
- Secrt. - A₁₅.
- A₁₅ - Vocês não sabem brincar fora da bola nem a jogar à bola, passam a vida a discutir e quando é fora da bola vocês só nos sabem chatear.
- Secrt. - É o A₁₁, que ele ainda não tinha acabado.
- A₁₁ - É que a A₁₅ agora está a dizer isso, mas às vezes são elas que passam pelo campo.
- A₁₅ - Não podemos passar?
- A₁₁ e A₉ - Pois não.
- Prof. - Olhem, tomem nota das pessoas que interrompem, se fazem favor.
- A₁₁ - Depois admirem-se que alguém remate, admirem-se que levem com bolas. Quando o S. estava cá levei aqui e fiquei em casa, até faltei, depois admirem-te. Elas estão a dizer, mas amanhã é o quarto ano, nós estamos a brincar e elas é que vão dizer: vocês querem ir brincar à apanhada?
- Secrt. - A₄.
- A₄ - É para dizer que como já falaram aqui hoje do basquetebol, no basquetebol quem pediu foi o A₁₃. O A₉ disse: passa a bola, depois o A₁₃ não passou e o A₉ deu-lhe um pontapé, depois o A₉ disse assim: estás a ver! Não marcaste

golo, porque é que não passaste? Depois o A₁₃ era assim: porque eu não gosto de ti. O A₁₃ agora aqui é que foi!

A₁₁ - Depois ainda diz que é amigo de todos!

Secrt. - A₉.

A₉ - Era para dizer que eu estou de acordo com o A₄, o A₁₃ não disse só isso, o A₁₃: não passei porque não gosto de ti, és muito feio! E agora está a rir. Era para dizer que eu chamei nomes ao A₁₃. Eu estava a tirar a bola ao A₁₃, porque nós podemos estar todos parados e todos em volta dele que ele não passa a bola, está sempre com a bola na mão. Eu assumo que comecei a chamar "pé de chumbo" ao A₁₃ e o A₁₃ depois começou assim: vá, chama-me lá!

Secrt. - A₂.

A₂ - Para dizer aquilo do A₁₁. Nem sempre A₁₁, nós temos que passar pelo campo, também não podemos estar sempre ali. Agora só porque estão a jogar os outros não podem passar, o recreio é de todos.

Secrt. - A₁₃.

A₁₃ - É que o A₉ há bocado também disse: eu assumo. Eu também tenho uma pergunta, porque houve ali uma coisa que ele disse um bocadinho errada. Eu vou perguntar aos da minha equipa: eu não passava a bola?

A₁₁ - Passavas.

A₁₃ - Só não passava ao A₉ e também ao A₄, isso eu admito. Também assumo que chamei nomes ao A₉ e também disse aquilo: não gosto de ti. Desculpa A₉.

Prof. - A última parte não ouvi A₁₃.

A₁₃ - Desculpa A₉.

A₁₁ - Era para dizer: sim, disseste isso, mas porque é que ontem me bateste a mim e depois quando vais a descer as escadas disseste: ah, eu vou sair desta escola porque estou farto deles.

A₁₃ - E tu o que é que disseste?

A₁₁ - Eu depois disse assim: não fazes cá falta, e depois o A₉ é que disse: só se for para seres Fuço. Eu pergunto ao A₁₃: porque é que bateste a mim quando foi o A₉ que te chamou nomes?

A₁₃ - Eu também peço desculpa ao A₁₁, mas

Prof. - Tens que perguntar à mesa se podes responder.

- A₁₃ - Posso responder?
- Secret. - Não, estão pessoas para falar.
- A₉ e A₁₁ - Esse assunto também já está resolvido!
- A₁₃ - Não, não, porque
- Prof. - A mesa é que está a gerir, eles é que dizem quem fala, desculpa.
- A₂ - Perguntem se já está resolvido.
- Secret. - Ainda está a professora.
- Pres. - Já está resolvido ou não?
- Vários - Já.
- A₉ - Bem, eu estou aqui à espera de poder falar.
- Secret. - Pois é, fala.
- A₉ - Era para dizer que o A₁₃ também tem muito a mania de provocar. Quando eu lhe chamei aqueles nomes ele também disse: vá, chama-me lá! Chama-me lá! Era para dizer que o A₂₀ ia com a bola e o A₁₃ estava-lhe sempre assim com o braço a querer tirar-lhe a bola e como sabem, isso no basquetebol é falha. Depois estava sempre a dizer: isso não é falta, isso não é falta. Quando eu te queria tirar a bola era porque tu não passavas a bola, então eu tinha que tirar a bola, não passavas! Depois eu e o A₂₃ fomos para ao pé do C. e vocês só estavam sempre a passar ao A₇, nunca passavam a mim nem ao A₂₃ nem ao A₄.
- Prof. - Só quero dizer, acho que demoramos muito tempo, mas valeu a pena, porque eu acho que estes meninos afinal sempre se entenderam. Também não gosto muito da atitude do A₉, concordo completamente com a A₂, porque as pessoas deixam de tomar outros a sério quando nós ficamos nessa atitude de perante os outros assumirmos uma coisa e por trás somos diferentes. Portanto, cuidado A₉, senão qualquer dia não acreditamos. Só quero dizer que essa questão do cartão vermelho, não estou de acordo com a proposta do A₁₁ por uma razão, porque quando não há árbitro não é válido o cartão vermelho, as faltas não podem ser dadas assim. É pena não estar cá o A₈, não sabemos o resultado da reunião, mas segunda-feira perguntamos ao A₈, eu sei que há decisões tomadas que são importantes. Esperamos pelo que o A₈ tem a dizer da reunião dos representantes da escola, sobre isso. Acho que quando não há árbitro não se devia jogar, que é para não haver estas confusões. A₉, eu acabei de dizer que

temos decisões para perceber que foram tomadas na reunião dos representantes das turmas e temos que as saber antes de continuar a jogar, porque já vimos que as pessoas não se sabem organizar. Portanto, eu acho que este assunto deve ficar por aqui, até sabermos o que é que ficou decidido na reunião. O que eu quero dizer, é que não se pode jogar à bola sem as coisas estarem decididas, ninguém, não é?

- A₁₁ - Ó professora, mas quando sou eu que faço faltas graves fico logo sem jogar.
- Prof. - Mas logo de manhã, antes do intervalo saberemos quais as decisões e quem é o árbitro.
- A₉ - Mas então aquilo do A₁₃? Nós ficamos com as marcas e ele está ali satisfeito.
- Prof. - Eu não estou a perceber A₉, desculpa lá. O que o A₉ está a querer dizer? Diz lá.
- A₉ - Então, e o A₁₃? Não pede desculpa, está sempre ali a rir-se.
- A₁₃ - Eu já pedi desculpa aos dois!
- Prof. - O A₁₃ já pediu desculpa.
- A₂₅ - Ele já pediu desculpa a ti bem alto.
- A₉ - Eu não ouvi.
- A₂ - É só para provocar!
- Prof. - A₁₃, o A₉ não ouviu tu pedires desculpa.
- A₁₃ - Desculpa A₉, eu também já pedi há muito tempo.
- A₁₁ - Sou eu a falar.
- Secrt. - Não está na tua vez.
- A₁₁ - Mas eu já resolvi uma coisa, disso do árbitro. Nós já resolvemos isso, que era: quando o A₈ não estivesse cá era o A₁₄, quando o A₈ e o A₁₄ não estivessem cá era o A₁₂ a ser árbitro por nós.
- Prof. - Não é isso A₁₁, o que ficou decidido a nível da escola é que quem é o árbitro do quarto ano é uma pessoa do terceiro ano e nós não sabemos quem é essa pessoa.
- A₁₁ - Mas nunca aparece lá!
- Prof. - Mas nunca aparece porque a reunião foi quinta-feira e nós não sabemos o resultado, a reunião foi ontem, nós não sabemos o resultado da reunião, é isso que eu estou a dizer. Segunda-feira de manhã, antes de vocês jogarem o A₈ dir-nos-á o resultado da reunião e só depois é que se pode jogar A₉. Olhem, com isto já passam dez minutos, não temos tempo de continuar, só temos tempo de dar os lanches.

Em geral, as transgressões das regras de jogo referem-se a problemas que emergem do futebol. Em rigor, nesses casos, os alunos não só levam a Conselho os incidentes que dele decorrem, mas, ao mesmo tempo, fazem uma transposição, para aquela estrutura, da competição que caracteriza a interação. Daí tratar-se de uma competição “prolongada”, tendo em conta que a transferem do campo de jogo para a discussão em Conselho. Consequentemente, o raciocínio dos membros do grupo é, desde logo, afectado pela disputa competitiva que teve origem no campo de futebol. Portanto, a função “interpessoal” da linguagem a que se referem Halliday (1978) e Mercer (2001) dá continuidade, no debate, às relações sociais então estabelecidas em campo, na medida em que a natureza das relações influencia a natureza do discurso. Isto significa que há uma relação estreita entre aquilo que discutem e o pensamento que produzem acerca do que os faz pensar, ou seja, entre forma e conteúdo.

Além disso, está claro que é no plano da rivalidade entre meninos e meninas, próprio dessas idades, que têm origem as disputas competitivas de género. E, em consequência, a natureza contextual da interação influencia a natureza comunicacional, que se caracteriza pelo discurso defensivo de uns que decorre do ataque que lhes é dirigido pelos companheiros de sexo oposto e vice versa. Tais circunstâncias, geram, entre eles, uma competição ao nível das ideias. Há, por essa razão, uma baixa no nível de raciocínio dos participantes na discussão, uma vez que a preocupação de ambas as partes é vencer a disputa.

Naturalmente, que as críticas ao desempenho das responsabilidades assumidas, como, por exemplo, “a A₁ não sabe ser Presidente e o A₂₃ não sabe ser Secretário. A₁₃”, significam que os demais não aceitam facilmente um Presidente e um Secretário que não desempenhem bem a sua função. Em rigor, estas ocorrências podem parecer negativas, mas são positivas na educação para a cidadania, na medida em que as crianças problematizam o desempenho de um papel e de um estatuto de liderança, existindo, por vezes, uma disputa por esse poder. Daí que o nível de raciocínio desça nessas discussões.

Conclusão

O principal objectivo desta investigação era analisar o eventual impacto das práticas do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna no desenvolvimento sociomoral dos alunos. Especificamente, tratava-se de analisar eventuais efeitos desenvolvimentais de uma das cinco estruturas organizativas de desenvolvimento curricular do modelo, mais concretamente, do Conselho de Cooperação Educativa, por ser uma estrutura de mediação semiótica que, continuamente, regula a construção negociada de significados compartilhados.

Partindo da análise dos processos e, à luz da teoria, fomos mostrando as possibilidades de crescimento sociomoral que desencadeiam nas crianças. Isto, por sua vez, serviu de suporte à descrição do modelo, (re)alimentando-a.

O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna envolve uma organização e gestão cooperada do tempo, do espaço, dos materiais, das actividades de aprendizagem e das relações, enquanto contextos significativos de negociação e partilha de experiências, oferecendo aos alunos a possibilidade de estabelecerem relações que assentam na colaboração mútua, na medida em que tudo se organiza, planifica, constrói e avalia em comum. Visa-se, assim, promover, por um lado, a autonomia, através da negociação na hora do planeamento, da construção compartilhada do conhecimento e da gestão conjunta das relações, e, por outro, a intimidade, por meio da partilha, tendo em conta que tudo o que se faz é apresentado aos demais, razão porque os alunos partilham não só as conclusões a que chegaram nos projectos então desenvolvidos nos vários grupos de trabalho, mas também as suas produções, os desejos e dificuldades de cada um bem como as vivências mais significativas quer sejam positivas ou negativas. Isso pressupõe outro sentido para as aprendizagens, ou seja, aprende-se para partilhar e ensinar os companheiros. É

o que acontece, sobretudo, quando da apresentação à turma das “obras” co-construídas durante o trabalho em projectos assim como no apoio que cada um oferece aos demais no Tempo de Estudo Autónomo, para ajudar a ultrapassar dificuldades então sinalizadas na avaliação em colectivo. Este trabalho sistemático na zdp de cada aluno, enquanto resposta para as suas necessidades vitais, ao dar a todas as crianças oportunidades de sucesso não proporciona apenas a igualdade, promove, continuamente, a justiça escolar, uma vez que os andaimes montados para cada obstáculo encontrado pelas crianças ao longo do percurso, previnem possíveis atrasos no currículo. E, como consequência, a escola pode tornar-se nestas comunidades mais humana, mais inclusiva e mais eficaz. Isto porque, esse trabalho assistido por um companheiro mais capaz ou pela professora, neste caso, só quando se justifique, faz com que, aos poucos, as crianças vão ganhando autonomia para realizações futuras. Como afirma Barbara Rogoff “a participação quotidiana das crianças e dos adultos em actividades compartilhadas contribui a um rápido progresso das crianças para chegarem a ser participantes hábeis na vida social e intelectual da sociedade em que vivem” (1993, p. 180).

Mas, mais importante ainda, são as potencialidades formadoras da sua organização cogerida, enquanto contexto de formação democrática, que prepara as crianças de hoje e os adultos de amanhã, por meio da assunção constante de responsabilidades várias de manutenção e gestão do espaço e dos materiais, livremente assumidas pelos alunos. Inevitavelmente, um contexto democrático de cooperação influi constantemente no processo de socialização das crianças. Isto porque, ao transferir o poder para os alunos oferece-lhes a possibilidade de se tornarem mais autónomos e mais responsáveis. Assim pois, “[d]entro dos intercâmbios sociais é onde deveríamos buscar o progresso na forma individual de pensar e actuar que constroem a história cultural mediante as práticas dos indivíduos com seus companheiros sociais” (Rogoff, 1993, p. 249).

Trata-se, portanto, de um processo de socialização democrática que tem por base a construção cooperada das aprendizagens e das relações que se

estabelecem na actividade e no discurso compartilhado. A este propósito, explica Crahay (2002), que “[n]uma comunidade de discentes, o respeito pelas diferenças integrado numa ética da solidariedade contribui para a igualdade dos adquiridos básicos” (p. 416).

Compreende-se, assim, que o desenvolvimento sociomoral das crianças resulte da construção colectiva da convivência diária, pela reflexão cooperada dos acontecimentos mais significativos que vão tendo lugar no interior do grupo. Trata-se, pois, de uma convivência em construção permanente.

Em rigor, é esse *constante* aprender a ser pessoa que assegura a continuidade da relação, ao situarem-se criticamente em relação aos problemas vividos na comunidade. E, como consequência, constroem-se a si próprios e ao mundo, aprendendo a viver entre limites. Naturalmente, que esse assumir as responsabilidades então decorrentes da vida e do trabalho em comum, oferece aos alunos a possibilidade de crescerem na justiça e na solidariedade, e, ao mesmo tempo, podem tornar-se “seres humanos” cada vez mais responsáveis e mais autónomos.

Além disso, nessa procura constante pela dignidade humana, tal como se revelou aqui a resolução cooperada de conflitos, os que nela participam podem ampliar a sua perspectiva por meio da argumentação dos companheiros, uma vez que durante a negociação de uma tomada de decisão conjunta se confrontam, continuamente, com perspectivas diferentes da sua. Neste sentido, defendem Edwards & Mercer (1988) que “[q]uando duas pessoas se comunicam, existe realmente a possibilidade de que, reunindo suas experiências, chegam a um novo nível de compreensão mais alto que o que possuíam antes” (p. 15).

Portanto, fizemos decorrer esta investigação a partir de uma estrutura de actividade intelectual conjunta de mediação semiótica das aprendizagens e das relações, que é o Conselho de Cooperação Educativa do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Acima de tudo, porque os “modos de mediação semiótica... desempenham um papel no pensamento e na resolução

de problemas tanto no plano interpessoal como no intrapessoal” (Wells, 2001, p. 321). Por exemplo, neste caso específico, sexta-feira à tarde quando os alunos se reúnem em Conselho para negociar uma solução mútua para os conflitos então vividos na comunidade, a linguagem através da qual (re)pensam e (re)constroem esses acontecimentos passados, permite-lhes, como defende Almany (1990), dar sentido à experiência e forma à sua compreensão. Assim, e segundo Rogoff (1993),

[a] relação entre iguais mais fecunda parece ser o resultado de uma forma de organização em que o processo de tomada de decisões se leva a cabo conjuntamente, com uma exploração equilibrada por parte das crianças dos diferentes pontos de vista (pp. 225 e 226).

A este propósito, sublinha Duart (1999) que a tomada de decisão, seja individual ou colectiva, gera sempre complexidade. E, a bem dizer, a essência deste trabalho é, precisamente, o nível de complexidade do raciocínio dos interlocutores aqui em debate, isto é, a sua comunicabilidade na gestão de conflitos. Onde, livremente, todos podem fazer uso da própria razão para participar na negociação de uma solução cooperada que os conduza à resolução do problema. Isto é, na perspectiva de Kant (1785/1960), o embrião do funcionamento democrático, ou seja, a formação dos futuros cidadãos num modelo de racionalidade comunicativa (Habermas, 2001).

A análise do impacto desta estrutura organizativa no desenvolvimento sociomoral das crianças fez-se através da observação e da análise das discussões, das actas e dos registos das crianças de uma turma ao longo do 1º e do 4º anos de escolaridade. Especificamente, analisou-se aqui a evolução nas estratégias de negociação interpessoal, estrutura de organização da acção do modelo de desenvolvimento interpessoal proposto por Robert Selman.

Recentrados agora nos resultados do estudo empírico, os dados da análise de conteúdo e a análise da complexidade do raciocínio no domínio interpessoal mostram que determinados dispositivos de mediação, como, por exemplo, o

Diário de Turma e o Conselho de Cooperação Educativa, parecem revelar-se eficazes na promoção do desenvolvimento. No primeiro caso, aquele espaço público de registo das experiências mais significativas (positivas ou negativas) então vividas pelos membros da comunidade, oferece-lhes a possibilidade de uma (re)negociação continuada das relações que, entre eles, vão crescendo na interacção que decorre da construção conjunta das aprendizagens bem como da vida em comum. Daí que, esses registos, se constituam num potencial transformador dos alunos. Pois, tal como defende Wenger (2001), “a educação deve esforçar-se por abrir novas dimensões para a negociação do eu” (p. 311). Assim sendo, as ocorrências negativas então registadas no Diário de Turma parecem ser uma mais valia, enquanto oportunidade que lhe permite analisar, reflectir e complexificar o ponto de vista pessoal sobre os conflitos.

Aqui, a discussão e reflexão conjunta dos problemas vividos na comunidade são o procedimento fundamental de desenvolvimento sociomoral. Explica Rogoff (1993) que de acordo com Miller (1987) “[a] característica principal da discussão, que permite ir mais longe que outras formas de interacção social, é a necessidade de encontrar uma solução colectiva para um problema interindividual de coordenação” (p. 228). Por isso mesmo, numa estrutura de actividade intelectual, onde todos se juntam para pensar e resolver os problemas do quotidiano comunitário, o processo de construção negociada de significados compartilhados dá às crianças a possibilidade de ampliarem, continuamente, as suas ideias. Isto porque, a discussão colectiva de um problema vivido no interior do grupo põe em confronto pontos de vista diferentes que requerem, por parte dos seus implicados, uma (re)organização e (re)elaboração constante do pensamento, ao terem que o comunicar aos demais para os convencer da sua perspectiva. E, como consequência, resulta daí, por vezes, novas alternativas. Compreende-se, assim, que as crianças progridam na forma de pensar, através da sua participação empenhada na procura de uma solução consensual que os conduza à resolução de um problema concreto.

Assim pois, parece-nos que em Conselho as crianças aprendem a pensar por meio da ajuda que recebem entre si, ao discutirem, continuamente, pontos de vista diferentes. Isto é, na resolução cooperada de conflitos a professora e os demais companheiros vão, naturalmente, estabelecendo os andaimes necessários que ajudam o outro a pensar. E, como consequência desse apoio sistemático na zdp de cada aluno e na comunitária verificam-se avanços significativos no raciocínio dos membros do grupo. Por conseguinte, “guiar as crianças para que aprendam a pensar conjuntamente é um aspecto vital do desenvolvimento humano em que a linguagem desempenha necessariamente um papel essencial” (Mercer, 2001, p. 209).

Neste sentido, consideremos, agora, mais em pormenor, o impacto dessas falas nos companheiros. No essencial, parecem ser, por um lado, um convite e um incentivo à sua participação, servindo, no entanto, de apoio ao pensamento dos demais. Por outro, criam, entre eles, uma atmosfera de confiança e de segurança, que contribui para fortalecer a coesão comunitária. Isto, por sua vez, surge, como consequência, dos elos afectivos que entre uns e outros se vão consolidando, por meio da solidariedade que a cooperação desencadeia.

Portanto, ao ser dada aos alunos a possibilidade de estarem em conjunto a reflectir e resolver os problemas de cada um, isso potencia, entre eles, a “colectivização das diversas competências” discursivas (Crahay, 2002, p. 416). E, como tal, todos são responsáveis por todos na sua forma individual de pensar. Assim, a discussão cooperada dessas ocorrências negativas parece ser o sustentáculo da construção social do pensamento individual e colectivo bem como da compreensão comunitária.

Por isso mesmo, uma das recomendações que então gostaríamos de fazer à comunidade educativa é que, na escola, os professores criem espaços de diálogo com os seus alunos para reflectirem em conjunto acerca do que corre bem e do que corre mal na escola. Isto porque, tal como vimos, essa regulação da convivência organiza as crianças por dentro, socializando-as, e, ao mesmo tempo, proporciona-lhes uma aprendizagem da cidadania democrática.

No que diz respeito à investigação, existe, de facto, necessidade de aprofundar os resultados agora encontrados, noutros estudos que diversifiquem os desenhos metodológicos contemplando, por exemplo, a comparação entre escolas com metodologias diversas e a conjugação da observação com entrevistas às crianças e professores.

Bibliografia

- ABRANTES, J.C.** (1998). "Efeméride: Freinet e Vygotski: Entrevista com Sérgio Niza" in *Noesis* nº 41 Jan./Mar. 1998. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, pp. 70-73.
- ABRANTES, J.C.** (2002). "À Conversa com... Sérgio Niza" in *Noesis* nº 61 Jan./Mar. 2002. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional – Ministério da Educação, pp. 9-16.
- ADALBJARNARDÓTTIR, S.& SELMAN, R.L.** (1989). "How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: Developmental and stylistic variations" in *Child Development*, 60, pp. 539-550.
- ALBACETE, C. et al.** (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ALBERONI, F. & VECA** (1989). *Altruismo y moral*. Barcelona: Ediciones B.
- ALMEIDA, R.G.** (1992). "Intervenção evocativa dos 25 anos do MEM", VILHENA, G. et al. (org.) in *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 27-29.
- ANNE-CLERMONT, N.P. & NICOLET, M. et al.** (1992). *Interactuar y conocer: Desafíos y regulaciones sociales en el desarrollo cognitivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- ARENDS, R.I.** (1995). *Aprender a Ensinar*. Amadora: Mc Graw-Hill de Portugal.
- BALLESTEROS, A.** (1928). *La cooperación en la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogia.
- BARDIN, L.** (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- BERBAUM, J.** (1992). *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- BESSA, N. & FONTAINE, A.M.** (2002). *Cooperar para aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- BOLÍVER, A.** (1999). *La Evaluación de Valores y Actitudes*. Madrid: Alauda Anaya.
- BOLÍVER, A.** (2000). *La Evaluación de Valores y Actitudes*. Madrid: Angra.
- BOLÍVER, A.,** (2000). "El desarrollo de las actitudes" in *El constructivismo en la práctica*. Barcelona: Editorial Graó, pp. 47-55.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORGES, M.A.** (1961). "Uma Escola do Trabalho ao Nível dos Primeiros Graus de Ensino". Texto não publicado.
- BOURDIEU, P.** (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.

- BOURDIEU, P.** (1994). *Raisons pratiques sur la théorie de l'action*. Paris: Editions du Seuil.
- BOURDIEU, P. & PASSERONT, J. C.,** (s.d.). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Editorial Vaga.
- BRANCO, M.E.** (2002). "João dos Santos, a Criança e a Escola". In *Escola Moderna* nº 16 (5ª Série) 2002, pp. 5-15.
- BRONFENBRENNER, U.** (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- BRUNER, J.** (1977). *O Processo de Educação*. Lisboa: Edições 70.
- BRUNER, J.** (1996) *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- BRUNER, J.** (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- BURNS, T.R. e FLAM, H.** (2000). *Sistemas de Regras Sociais*. Oeiras: Celta Editora.
- CAMPOS, B.P.** (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- CAMPOS, B.P., COSTA, M.E. & MENEZES, I.** (1993). "A dimensão social da educação psicológica deliberada" in *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, pp. 11-18.
- CAMPS, V.** (1997). "Éduquer pour la Démocratie". in *Perspectives – Dossier – Reforme de 'Education: Le point de vue des Décideurs*. vol. XXVII, nº 4, décembre 1997. UNESCO, pp. 527-533.
- CLANCHÉ, P.**(1977). *O Texto Livre*. Lisboa: Editorial Estampa.
- COIMBRA, J.L.B.S.** (1991). *Desenvolvimento de Estruturas Cognitivas da Compreensão e Acção Interpessoal*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (policopiado).
- COLE, M.**(1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- COLOMBIER, C., MANGEL, G. & PERDRIAUT, M.** (1989). *A Violência na Escola*. São Paulo: Summes editorial.
- COONEY, E.W. & SELMAN,R.L.** (1978). "Children's use of social conceptions: Towards a dynamic model of social cognition" in W. Damon (Ed), *New directions for child development: social cognition*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- CORBELLA, M.R.** (2003). *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- CRAHAY, M.** (2002). *Poderá a Escola ser Justa e Eficaz? – Da Igualdade das Oportunidades à Igualdade dos Conhecimentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

- CUNHA, P. D'O.** (1996). *Ética e Educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- DANIELS, H.** (2003). *Vygotsky y la pedagogia*. Barcelona: Paidós.
- DAVYDOV, V.**(1995). "The influence of Vygotsky on education theory, research and practice" in *Educational Researcher*, nº 24, pp. 12-21
- DEUTSCH, N.**(1949). "A theory of cooperation and competition" in *Human Relations*, 2, pp. 129-152.
- DELVAL, J.** (1996). *Los fines de la educación*. Madrid: Siglo Veintiuno.
- DEWEY, J.** (1959). *Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação*. São Paulo: Editora Nacional.
- DEWEY, J.** (2002). *A Escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- DEWEY, J.** (1994). *Antología sociopedagógica*. Madrid: Cepe.
- DEWEY, J.** (1961). *A Escola e a sociedade: A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água.
- DUART, J.M.** (1999). *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Barcelona: Paidós.
- DURKHEIM, E.** (1925). *Sociologia, Educação e Moral*. Porto: Rés Editora.
- EDWARDS, D. & MERCER, N.** (1988). *El conocimiento compartido: El desarrollo de la comprensión en la aula*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- ELLYN, O.** (1981). "A autonomia como finalidade da Educação: Implicações da Teoria de Piaget".
- ESTRELA, A.** (1990). *Teoria e Observação de Classes*. Lisboa: Instituto de Investigação Científica.
- ESTRELA, A.** (1992). "O Movimento da Escola Moderna e a Formação de Professores", *VILHENA, G. et al. (org.) in Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 19-23.
- ESTRELA, A. & FERREIRA, J.** (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- FERNANDES, R.** (1998). "Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo - Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século" in *Escola Moderna*, nº 3 (5ª Série) 1998, pp. 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.

- FERRIERE, A.** (s.d.). *L'Education et la solidarité: Travaux Présentés u Troisième Congrès International de l'Education Moral*. Neuchatel: Editions Delachaux & Niestlé S.A.
- FORMOSINHO, J.** (1998). "MEM - Trinta Anos de Resistência numa Cultura Burocrática" in *Escola Moderna*, nº 3 (5ª Série) 1998, pp. 19-22.
- FREINET, C.** (1979). *La Educación Moral y Cívica*. Barcelona: Editorial Laia.
- FREITAS, L.V. & FREITAS, C.V.** (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA Editores.
- FRIEDBERG, E.** (1993). *O Poder e a Regra: Dinâmicas da Acção Organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- GARNIER, C.; BEDNARZ, N.; ULANOVSKAYA, I.** (2003). *Após Vygotsky e Piaget: Perspectivas social e construtivista Escolas Russa e Ocidental*. Porto Alegre: ARTMED.
- GILLIGAN, C.** (1982). *Uma voz diferente*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- GILLY, M.** (1989). "Les représentations sociales dans le champ éducatif", JODELET, D. in *Les représentations sociales*, pp. 363-386.
- GILLY, M.; ROUX, J.P.; TROGNON, A.** (1999). *Apprendre dans l'interaction: analyse des médiations sémiotiques*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- GOETZ, J.P. e LECOMPTE, M.D.** (1988). *Etnografía y diseño Qualitativo em investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- GONZÁLEZ, P.F.** (2002). *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Barcelona: Paidós.
- GRAVE-RESENDES, L.** (1989). *Niza's Pedagogical Model: A Real Life Experience Based Approach to Literacy*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Boston (policopiado).
- GURUCHARRI, C. & SELMAN, R.L.** (1982). "The development of interpersonal understanding during childhood, preadolescence, and adolescence: A longitudinal follow-up study" in *Child Development*, 53, pp. 924-927.
- HABERMAS, J.** (1986). *Moral et Communication*. Paris: Champs Flammarion.
- HABERMAS, J.** (1994). *Três modelos de democracia: sobre el concepto de una política deliberativa*. Valencia: Ediciones Episteme.
- HABERMAS, J.** (1997). *Droit et Démocratie: Entre faits et normes*. Paris: Éditions Gallimard.

- HABERMAS, J.** (2001). *Teoría de la acción comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Buenos Aires: Taurus.
- HABERMAS, J.** (2001). *Teoría de la acción comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista*. Buenos Aires: Taurus.
- HALLIDAY, M.A.K.** (1978). *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londres: Edgard Arnold.
- HARTMANN, D.P.**(1977). "Considerations in the choice of interobserver reliability estimates" in *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10, 1, pp. 103-116.
- HAYMAN, J.L.** (1984). *Investigación y educación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- HERSH, R.; REIMER, J. & PAOLITTO, D.** (1998). *El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- HENRIQUE, M.** (1992). "Cronología Histórica do Movimento da Escola Moderna" VILHENA, G. et al. (org.), in *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 11-18.
- HERTZ-LAZAROWITZ & MILLER, N.** (1992). *Interaction in Cooperative groups*. Cambridge: University Press.
- HOFFMANS-GOSSET, M. A.** (s.d.). *Apprender l'autonomie Apprendre la socialisation*. Lyon: Cronique Sociale.
- JAEGER, W.** (2001). *PAIDÉIA: A Formação do Homem Grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- 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.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.** (1994). *Learning together and alone: cooperative, competitive and individualistic learning*. Bonton: Allyn & Bacon.
- JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T.** (1999). *Como reducir la violencia en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.
- JOHNSON, D.W.; JOHNSON, R.T. y HOLUBEC, E.J.** (1999). *El aprendizaje cooperativo en la aula*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- JONNAERT, P. & BORGHT, C.V.** (2002). *Criar Condições para Aprender: O Sociostrutivismo na Formação do Professor*. Porto Alegre: ARTMED Editora.
- JOYCE, B., WEIL, M. & CALHOUN, E.** (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Editorial cedisa.
- KANT, I.** (1960). *A fundamentação da metafísica dos costumes*. Coimbra: Atlântida.

- KOZULIN, A.** (2000). *Instrumentos psicológicos: La educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona: Paidós.
- KOHLBERG, L.** (1992). *Psicologia del Desarrollo Moral*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- LAMIHI, A.** (1994). *De Freinet à la pédagogie institutionnelle : ou L'École de Gennevilliers*. Paris: Editions Ivan Davy.
- LAVE, J.** (1988). *La cognición en la práctica*. Barcelona: 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.
- LINDIA, M.F.** (1993). *Niza's Model: A Classroom Diary*. Dissertação de Mestrado apresentada à Brown University (policopiado).
- LOPES DA SILVA, J.** (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação-acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- LOURENÇO, O.** (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral: Teoria, dados e implicações*. Coimbra: Livraria Almedina.
- LOURENÇO, O.** (1995). "A Comunidade Justa de Kohlberg: Um Caso Especial de Educação Moral" in *Revista da Educação*, Vol. V nº 1 Jun. 1995. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- LOURENÇO, O.** (2002). *Desenvolvimento Sócio-Moral*. Lisboa: Universidade Aberta.
- LOURENÇO, O.** (2005). Piaget e Vygotsky: "Muitas semelhanças, Uma Diferença Crucial", GUILHERMINA, L.M. e BAHIA, S. (org.) in *Psicologia da Educação*. Lisboa: Relógio d'Água.
- LUDOJOSKI, R.L.** (1967). *El Autogobierno en la Pedagogia*. Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- LUDKE, M.** (1989). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LYONS, D.** (1990). *As Regras Morais e a Ética*. Campinas SP: Papirus.
- MARC, E. & PICARD, D.** (s.d.). *A Interação Social*. Porto: Rés-Editora.
- MARCELINO, F.** (2002). "Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada: Para uma pedagogia da Cooperação Educativa" in *Escola Moderna* nº 16 (5ª Série) 2002, pp. 49-59.

- MATA, I.** (2001). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MATA PEREIRA, M.L.B.** (2004). *A Importância do Diário de Turma como Instrumento de Construção da Moralidade: Juízos sociais sobre a Moralidade em Crianças do 1º Ciclo de Escolaridade*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada (policopiado).
- MAURI & GÓMEZ** (1997). "Análisis de la Práctica Educativa: Constructionismo y Formación del Profesorado" in RODRIGO & AMAY (comp.) *La construcción del conocimiento escolar* (pp. 351-371). Barcelona: Editorial Paidós.
- MAYORDOMO, A.** (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Editorial Ariel.
- MENESES, J.** (2003). "A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade" in COSTA, M.E. (Coord.). *Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Universidade Aberta, pp. 256-299.
- MENEZES, I.** (1993). "A Formação Pessoal e Social numa Perspectiva Desenvolvimental-Ecológica" in *Inovação* Vol. 6, nº 3, 1993, pp. 309-335.
- MENEZES, I.** (1999). *Desenvolvimento Psicológico na Formação Pessoal e Social*. Porto: Edições Asa.
- 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
- MICHÈLE, A.** (coord.) (1999). *La règle: il faudrait peut-être qu'on m'explique*. Perreu-Sur-Marne: CRDP.
- MIDDLETON, D.; EDWARDS, D. et al.** (1990). *Memoria compartida: La naturaleza social del recuerdo y del olvido*. Barcelona: Editorial Paidós.
- MIR, C. et al.** (1998). *Cooperar en la escuela: La responsabilidad de educar para a democracia*. Barcelona: Editorial Graó.
- 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" in *Escola Moderna*, nº 1 (3ª Série) Jan./Mar. 91, pp. 27-30.

- NIZA, S.** (1992a). "Pilares de uma Prática Educativa" in *Vilhena, G. et al. (org.)*, Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 7-9.
- NIZA, S.** (1992c). "Em Comum Assumimos uma Educação Democrática" in *Vilhena, G. et al. (org.)*, Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 39-47.
- NIZA, S.** (1992). "Lembrar 25 Anos de Movimento da Escola Moderna Portuguesa" in *Vilhena, G. et al. (org.)*, Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 31-37.
- NIZA, S.** (1997). *Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora*. Lisboa: Educa.
- NIZA, S.** (1998). "O Modelo Curricular da Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa" in *FORMOSINHO, O. et al. (org.)*. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora.
- NIZA, S.** (1998). "A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico" in *Inovação* Vol. 11 nº 1 1998 Lisboa: Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação, pp. 77-97.
- NIZA, S.** (1999). "Editorial" in *Escola Moderna* nº 5 (5ª série) 1999, p. 3.
- NIZA, S.** (2001). in *Escola Moderna* nº 13 (5ª série) 2001, p. 3-4.
- NÓVOA, A.** (1992). "Comunicação do Representante da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação" in *VILHENA, G. Et al. (org.)*. Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna. Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 25 e 26.
- NÓVOA, A.** (1998). "Nos 30 Anos do Movimento da Escola Moderna" in *Escola Moderna*, nº 3 (5ª Série) 1998, pp. 13-18.
- NÓVOA, A. & VILHENA, G.** (1996). "Sérgio Niza: Un pédagogue et as génération" in *HOUS SAYE, J. Pédagogues Contemporains*. Paris: Armand Colin, pp. 197-227.
- NUNES, A.** (2001). *Freinet: actualidade pedagógica de uma obra*. Porto: Edições Asa.
- NUNES, C.** (1987). *O Valor da Cooperação Educativa na Educação Moral*. Monografia de fim de curso. Lisboa: ISPA (policopiado).
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.** (2003). "O Modelo Curricular do MEM - Uma Gramática Pedagógica Para a Participação Guiada" in *Escola Moderna*, nº 18 (5ª Série) 2003, pp. 5-9.

- PERRET-CLERMONT, A.** (1984). *La construcción de la inteligencia en la interacción social*. Madrid: Visor.
- PESSOA, A.M.P.** (1999). *Movimento da Escola Moderna Portuguesa* Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa (policopiado).
- PIAGET, J.** (1994). *O Juízo Moral na Criança*. São Paulo: Summus.
- PIRES, J.L.R.** (1995). *Práticas de Planificação na Escola Moderna Portuguesa*. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Lisboa (policopiado).
- POCHET, C.; OURY, F. & OURY, J.** (1986). *“L’année dernière, j’étais mort...”*. Vigneux: Editions Matrice.
- POCHET, C. e OURY, F.** (1997). *Qui c’est le conseil? La loi dans la classe*. Maine-et-Loire: Editions Matrice.
- PONTECORVO, C. (Coord.)** (2003). *Manual de Psicología de la Educación*. Madrid: Editorial Popular.
- POWER, C., HIGGINS, A. & KOHLBERG, L.** (1989). *Lawrence Kohlberg’s approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- PUIG, J.M.** (1995). *Aprender a dialogar: Materiales para la educación ética y moral (Educación Secundaria)*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- QUIVY, R. e VAN CAMPENHOUDT, L.** (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- RAWLS, J.** (2001). *Uma Teoria da Justiça*. Lisboa: Editora Presença.
- RODRIGO, M.J. e ARNAY, J.** (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Paidós.
- 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 aprendizado” in WERTSCH, J.V., PABLO del RIO & ALVAREZ (org.) *Estudos Socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ARTMED
- ROUSSEAU, J.J.** (1990). *Emílio*. Vol. I e II. Mem Martins: Publicações Europa América
- RUÉ, J. & DOMINGO** (1991). *El treball cooperatiu: L’organització social de l’ensenyament i l’aprenentatge*. Barcelona: Editorial Barcanova.

- SACRISTAN, J. & GOMEZ, A.P.** (1983). *Da enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- SALVADOR, C.C.** (1994). *Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SCHAFFER, H. R.** (1996). *Desenvolvimento Social da Criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SELMAN, R.L.** (1971). "The relation of role taking to the development of moral judgment in children" in *Child Development*, 42, pp. 79-91.
- SELMAN, R.L. & BYRNE, D.F.** (1974). "A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood" in *Child Development*, 45, pp. 803-806.
- SELMAN, R.L.** (1976a). "Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice" In T. Lickona (Ed.). *Moral development and behavior: Theory, research and social issues*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- SELMAN, R.L.** (1976b). "A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children: some educational implications of levels of social perspective - taking" in T. Henenesty (Ed.). *Values and moral development*. New York: Paulist Press.
- SELMAN, R.L.** (1977). "A Structural - developmental model of social cognition: Implications for intervention research" in *The Counseling Psychologist*, 6, 4, pp. 3-6.
- SELMAN, R.L.** (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyse*. New York: Academic Press.
- SELMAN, R.L.; SCHORIN, M.Z.; STONE, C.R. & PHELPS, E.** (1983). "A naturalistic study of children's social understanding" in *Developmental Psychology*, 19, 1, pp. 82-102.
- SELMAN, R.L. & DEMOREST, A.P.** (1984). "Observing troubled children's interpersonal negotiation strategies: Implications of and for a developmental model" in *Child Development*, 55, pp. 288-304.
- SELMAN, R.L.** (1985). "The use of interpersonal negotiation strategies and communicative competencies: A clinical - developmental exploration in a pair of troubled early adolescents" in R.A. Hinde, A.E. Perret-Clermont, & J. Stephenson (Eds.), *Relationships and cognitive development*. Oxford, England: Oxford Press.
- SELMAN, R.L.** (1988a). "Utilisation de stratégies de négociation interpersonnelle et capacités de communication: Une exploration clinique longitudinale de deux adolescents perturbés" in R.A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont, & J. Stevenson-Hinde

- (Eds.), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*. Fribourg: Fondation Fyssen & Edition Delal.
- SELMAN, R.L. & SCHULTZ, L.H.** (1989). "Children's strategies for interpersonal negotiation with peers: An interpretive/empirical approach to the study of social development" in T.J. Berndt & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships in child development*. New York: John Wiley.
- SELMAN, R.L.** (1991). "Fostering intimacy and autonomy" in B.P. Campos (Ed.), *Psychological intervention and human development* Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento da FPCEUP & Louvain - La - Neuve: Academia.
- SÉRGIO, A.** (1974). *Democracia*. Lisboa: Sá da Costa.
- SÉRGIO, A.** (1984). *Educação Cívica*. Lisboa: Ministério da 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).
- SERRALHA, F.** (1999). *Evolução das Decisões Morais em Contexto Educativo – Modelo Democrático de Socialização*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa (policopiado).
- SERRANO, G.P.** (2002). *Educação em Valores: Como Educar para a Democracia*. Porto Alegre: ARTMED.
- SILVA, F.C.** (2002). *Espaço Público em Habermas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade (ISCTE).
- SILVA, M.I.R.L.** (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: Metodologias de investigação – acção*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- SILVIA, S.A.** (2000). *Valores em Educação: O Problema da Compreensão e da Operacionalização dos Valores na Prática Educativa*. Petrópolis: Editora Vozes.
- SLAVIN,R.E.** (1987). "Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation" in *Child Development*, 58, pp. 1161-1167.
- TRINDADE, R.E.** (1998). *As escolas do ensino básico como espaços de formação pessoal e social: Questões e perspectivas*. Porto: Porto Editora.
- TRINDADE, R.E.** (2003). *Escola e Influência Educativa: o estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1º CEB em Portugal*. Tese de Doutoramento apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto (policopiado).

- TURIEL, E.** (1984). *El Desarrollo del Conocimiento Social: Moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate.
- VASQUEZ, A.; MARTÍNEZ, I.** (1996). *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VASQUEZ, A. & OURY, F.** (1997). *Da Classe Cooperativa à Pedagogia Institucional*. (5 vols.). Lisboa: Estampa.
- VIEIRA, M.F.C.M.** (2002). *O Diário de Turma como instrumento Curricular par a Construção social da Moralidade: Os juízos Sociais de Crianças e Adultos sobre Incidentes Negativos da Vida em Grupo*. Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica Apresentadas à Universidade do Minho. Braga: Instituto da Criança (Policopiado).
- VINHA, T.P.** (2000). *O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras.
- 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 MORTIMORE, P. (comp.) in *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. Londres: Paul Chapman, pp. 1-19
- WELLS, G.** (2001). *Indagación dialógica: Hacia una teoria y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- WENGER, E.** (2001). *Comunidades de prática: Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós
- WERTSCH, J.V.; PABLO del RIO; ALVAREZ, A.** (1998). *Estudos socioculturais da Mente*. Porto Alegre: ARTMED.
- YEATES, K.O. & SELMAN, R.L.** (1989). "Social competence in the schools: Toward na integrative developmental model for intervention". *Developmental Review*, 9, pp. 64-100.