

A ORGANIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO DE APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

SÉRGIO NIZA

Movimento da Escola Moderna

Descreve-se a organização do trabalho de aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico, no âmbito do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa. Destaca-se, no modelo, o trabalho continuado de análise e de reflexão dos professores que o vêm construindo a partir de uma estrutura de cooperação profissional. Dá-se especial relevo à construção da formação democrática na escola, através dos subsistemas de circulação dos saberes, de cooperação educativa no trabalho da aprendizagem e de participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares. Aborda-se, igualmente a organização da sala de aula, o desenvolvimento das actividades semanais, o sistema de pilotagem do trabalho de cooperação e o clima social da formação democrática.

O Modelo de trabalho educativo do Movimento da Escola Moderna (MEM) decorre de uma organização de professores que se veio formando, autonomamente, a partir de um pequeno grupo de profissionais de educação, o “Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica”.

Constituiu-se em 1966 no Sindicato Nacional de Professores, em consequência dos cursos de Aperfeiçoamento Profissional de Professores aí organizados por Rui Grácio, entre 1963 e 1966.

Durante os primeiros anos, marcaram a prática pedagógica desses profissionais as Técnicas Freinet, a Pedagogia Institucional e os Procedimentos Não Directivos na educação.

A dinâmica reflexiva suscitada pelo desenvolvimento das práticas profissionais de cada um e a construção militante de uma praxis democrática terão acelerado o ciclo de consolidação e de expansão do Movimento, nos anos 70 e 80.

É ao longo dessas duas décadas que os docentes do MEM se distanciam das concepções pedagógicas iniciais, por um processo de progressiva deslocação teórica, decorrente da análise crítica do trabalho pedagógico nas turmas e nas escolas e no próprio processo de autoformação cooperada dos profissionais que integram o Movimento.

Como o nome indica, trata-se de uma associação de profissionais de educação que entendem a profissão de educar como instrumento de participação cívica e de desenvolvimento cultural e social.

A sua organização colegial centra-se na autoformação cooperada enquanto motor de desenvolvimento individual e de construção da profissão.

Neste processo permanente de formação crítica, os docentes do MEM foram construindo e transformando modelos de organização social do trabalho pedagógico, guiados por uma multiplicidade de contributos decorrentes do seu trabalho e do diálogo contínuo com os conhecimentos e as instituições de investigação e formação suas contemporâneas.

Dá-se aqui conta de uma pedagogia em devir que os profissionais associados no Movimento vão construindo numa dialéctica entre a sua formação permanente e a educação e formação que organizam e promovem.

O Modelo de trabalho pedagógico

O modelo que descrevemos para o 1º ciclo do Ensino Básico assenta num conjunto de princípios e de propostas em tudo idênticos aos dos outros ciclos de ensino. E não seria de esperar outra postura, dado que no MEM o trabalho pedagógico se realiza em forte interacção entre profissionais de todos os graus de ensino. Essa transversalidade estruturante torna mais visível o carácter geral da pedagogia (geradora ou gerante, como a entendeu, entre nós, Delfim Santos).

Por se tratar de um modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagem e de educação, chamamos-lhe Modelo Pedagógico por analogia com o conceito de modelo de ensino desenvolvido por Bruce Joyce & Marsha Weill (1985).

“Um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. Um modelo de ensino [...] possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados”.

Entendemos aqui, naturalmente, pedagogia como cultura. Algo por nós construído para guiar a acção, mas logo transformado pela reflexão crítica para melhor acompanharmos os contextos e as ideias em devir.

A cultura pedagógica do Movimento é, portanto, um instrumento social da acção educativa que, no caso vertente, se institui, enquanto acção democrática, entre professores e alunos: os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação.

Um tal modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se, teoricamente, a partir de alguns conceitos nucleares que se constituem em sub-sistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa.

Construindo a formação democrática

Os circuitos de comunicação

A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos, para que se não sintam policiados nas suas falas, nos seus escritos ou nas actividades representativas e artísticas em que se envolvem.

A cultura da “expressão livre” herdada de Freinet, assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares (por oposição ao didactismo utilizado no ensino das línguas e conhecido por perspectiva comunicativa).

Na vida social, em geral, os produtos culturais e científicos circulam em redes complexas de distribuição e comunicação. Também na escola, estabelecemos circuitos

múltiplos de comunicação que estimulem os alunos a desenvolver formas variadas de representação e a construir, em interacção, os conhecimentos sobre o mundo e a vida.

Para Vigotsky (1977) “a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e activa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no decurso das interacções com os outros que, progressivamente, são absorvidos pelo curso interior do desenvolvimento e se convertem em aquisições internas das crianças”.

Assim, promovendo as aprendizagens em interacção comunicativa, faz-se avançar o desenvolvimento psicológico e social dos educandos.

Esta matriz comunicativa radica em circuitos de comunicação das aprendizagens e de fruição dos produtos culturais, para que todos possam aceder à informação de que cada um dispõe, aos seus produtos de estudo e de criatividade artística e intelectual.

As trocas sistemáticas de produções e de saberes concretizam a dimensão social das aprendizagens e o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (a escrita, o desenho, o cálculo). O sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho.

As estruturas de cooperação educativa

A cooperação como processo educativo em que os alunos trabalham juntos (em pequeno grupo ou a pares) para atingirem um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria frontalmente toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola.

A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também.

Pelo contrário, a estrutura competitiva significa que um indivíduo só atinge os seu objectivo quando o outro o não atingir.

O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto de que o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo. Este mecanismo de facilitação social adquire tanto maior eficácia quanto mais conscientes forem os membros cooperantes desta regra estrutural que os une.

É a consciência das vantagens multiplicadoras da interajuda que determina a superioridade das suas realizações.

A lógica da relação cooperativa é uma lógica circular e não linear como é a da lógica causal. Daí o seu efeito multiplicador (e não aditivo ou acumulativo).

A cooperação é uma relação social que supõe uma reciprocidade entre indivíduos que sabem, ou nela aprendem, a diferenciar os seus pontos de vista. Piaget, citado por Mugny & Doise (1983), considera a cooperação como a fonte de três tipos de transformações do pensamento individual:

- a) é fonte de reflexão e de consciência de si; b) permite dissociar o sujeito do objecto (e neste sentido é fonte de objectividade e converte a experiência imediata em conhecimento científico); c) é fonte de regulações por ajustamentos recíprocos (proporciona o controlo retroactivo que garante o equilíbrio relativo de uma organização no decurso da sua construção).

É também Piaget que sublinha, como lembra Aebli (1971), que toda a operação mental é uma cooperação, o que torna mais evidente a importância da cooperação no desenvolvimento do juízo moral da criança (Piaget, 1978).

Mas são os pós-piagetianos que ao redescobrirem Vigotsky introduzem a perspectiva sócio-construtivista nos estudos do desenvolvimento e que tanto têm inspirado as estratégias pedagógicas do MEM, a partir dos anos 80.

A importância dada por investigadores americanos às aprendizagens cooperativas (sobretudo aos métodos de tutoria entre pares e aos grupos de investigação), cuja eficácia foi demonstrada nos estudos de meta-análise de Johnson & Johnson (1985), não podem fazer esquecer o esforço neste domínio, de John Dwey (1959) ou mesmo de Herbert Thelen (1960) que forneceu o dispositivo conceptual dos trabalhos de investigação mais recentes.

Para estes pioneiros, a utilização dos grupos de trabalho ultrapassou em muito as vantagens operadas nas aprendizagens escolares.

No dizer de Arends (1995) “os comportamentos e os processos cooperativos eram (por eles) entendidos como essenciais para o empreendimento humano, ou seja, como as fundações sobre as quais as comunidades democráticas sólidas se poderiam construir e manter”.

Na Europa, devemos a Freinet, de forma mais consistente, a demonstração de que a organização cooperativa do trabalho na sala de aula assegura uma formação democrática.

E entre nós, a herança de António Sérgio amplia a ideia de trabalho cooperativo de aprendizagem e formação democrática para a ideia de uma sociedade baseada num sistema de organização cooperativa liberta de intermediários e emancipada da tutela estatal.

António Sérgio acrescenta, ao acentuar a dimensão social e política da cooperação, a sua função emancipadora.

Importa, porém, retomar a perspectiva da aprendizagem cooperativa para lembrar como a investigação neste campo mais restrito, mas de relevante importância, procura explicar a importância do trabalho em cooperação, por exemplo em estudos de Sharan (1980), Perret-Clermont (1981), Mugny & Doise (1983), Forman & Cazden (1984), Webb (1984), Slavin (1984) e Johnson & Johnson (1985).

Refira-se, nomeadamente, que:

1. No âmbito das atitudes, os estudantes mostram maior satisfação no trabalho em situação cooperativa, do que em situação competitiva. Os alunos de turmas organizadas por pequenos grupos são mais cooperativos e altruístas quando podem escolher trabalhar com outros. Têm igualmente atitudes mais positivas em situação de conflito.

As experiências de aprendizagens cooperativas comparadas com aprendizagens individualizadas, proporcionam também uma autoestima superior. São prova disso, ainda, os estudos que manifestam correlações positivas da cooperação com a autoestima (Johnson & Johnson, 1978).

2. Também no que diz respeito à aceitação das diferenças, as estruturas de aprendizagem cooperativa revelam, comparando com as estruturas competitivas ou individualizadas, níveis superiores de aceitação e maior atracção interpessoal com estudantes de etnias diferentes, com deficiências ou de sexo diferente. Nos estudos de

Johnson & Johnson (1978) pode verificar-se um melhor relacionamento dos alunos com hábitos cooperantes, com os adultos, por oposição aos alunos competitivos. Os mesmos autores revelam que “a experiência de aprendizagem cooperativa proporciona uma mais elevada habilidade para adoptar pontos de vista cognitivos e emocionais, do que as experiências de aprendizagem competitiva e individualizada”.

3. Segundo Webb (1984), já citado, os estudantes experimentam menos ansiedade em grupos pequenos, do que em outras estruturas. E diversos outros estudos sugerem que o trabalho em grupo aumenta a motivação individual, mesmo na ausência de uma estrutura de recompensa grupal (Rué I Domingo, 1991).

4. Nos trabalhos de 1985, Johnson & Johnson afirmam de forma muito taxativa, que as experiências de aprendizagem cooperativas tendem a promover mais aprendizagens do que as de tipo competitivo ou individualizado. Os resultados são constantes, quer variem as idades dos alunos, as matérias ou as actividades de aprendizagem. E quando as tarefas de aprendizagem são mais complexas, como na resolução de problemas, na utilização de pensamento convergente, na tomada de decisões ou na aprendizagem conceptual, aumenta a distância entre os resultados a favor da estrutura cooperativa de aprendizagem.

Já em 1978, os mesmos investigadores haviam verificado que, “no âmbito da resolução de exercícios de Matemática, de rotação espacial ou de exercícios de resolução verbal de problemas, trabalhos de sequenciação iconográfica e verbal, ou mesmo em tarefas que implicam a comparação de atributos como o formato, a dimensão e o modelo, bem como na retenção de conhecimentos, a cooperação promove um mais alto nível de execução do que os modelos competitivos e individualizantes”.

César Coll (1984) chama, porém, a atenção para as condições interactivas dos grupos de cooperação e destaca duas condições nas quais se não verificam progressos nas competências intelectuais dos participantes em actividades de grupo: quando um dos membros impõe o seu ponto de vista aos outros e quando todos os membros do grupo têm o mesmo ponto de vista sobre a realização da tarefa. “Os sujeitos que participam em mais interacções conflituais são os que mais progridem”, segundo Mugny & Doise (1983).

Vários trabalhos experimentais revelam, também, que quando os papéis atribuídos a cada um dos elementos de um grupo são rigorosamente distribuídos à priori e são diferentes para cada um, a estrutura de cooperação perde toda a eficácia. Quando porém, os papéis não são determinados e oferecem aos participantes uma oportunidade de diferenciação e de confrontação interindividual, fornece-se ao modelo de cooperação os meios de expressão da sua plena realização.

São estas as melhores condições para que a estrutura de aprendizagem cooperativa “ao ter em conta, pela sua natureza, o ponto de vista do outro, se apresente como a estrutura susceptível de facilitar a emergência de centrações opostas (que definem o conflito sócio-cognitivo), mantendo muito embora uma interdependência funcional e de objectivos entre os parceiros da interacção” (Vergnaud, 1994).

As sociedades desenvolvidas colocam cada vez mais ênfase na competição que se traduz na aplicação competitiva das competências já adquiridas pelos indivíduos. Contraditoriamente, as ciências da educação vêm confirmando a superioridade das estruturas de cooperação na aquisição das competências humanas. Os que pensam que a

escola deve treinar os comportamentos competitivos individuais para que os alunos se tornem mais aptos na competição social vêem, assim, contrariadas as suas concepções educativas. Reforça-se, pelo contrário, a necessidade de construirmos ambientes escolares mais conhecedores e solidários para o desenvolvimento da educação contemporânea.

Participação democrática directa

Falta referir a terceira dimensão fundamental deste modelo e que lhe confere direcção e sentido: a participação democrática directa na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática.

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.

Democracia, na interacção escolar e formativa, não pode querer dizer a forma actual de democracia política transposta para a escola.

Aqui, a participação quer-se em directo e não em forma de delegação ou de representação.

Se cada aluno está na escola, em formação, não poderemos reservar a alguns apenas, a oportunidade de experimentar, em confronto com os problemas sociais da escola, a aprendizagem cívica da participação democrática em directo.

Não pode tratar-se de mais uma aberrante forma de transposição didáctica para a democracia formal e representativa: seria uma perigosa condenação da democracia participada.

Como falta, porém, aos professores experiência anterior de vida democrática, ponhamo-nos de acordo com Sócrates quando propõe aos notáveis de Atenas em situação idêntica: "... Em comum assumiremos a preparação de nós próprios e dos nossos rapazes" ("Laques" de Platão).

A relação democrática de que falamos no MEM pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem.

Democrática tem que ser, de igual modo, a circulação e a utilização da informação e da cultura. Daí decorre a função social de todo o saber que, por isso, se quer partilhado.

E esse acto de constante partilha do saber, acrescenta o próprio saber e desenvolve-o em cada indivíduo, acrescentando o património cultural de um dado grupo.

Foi Bruner (1997), quem sublinhou o que é por demais evidente, que o ensino (a partilha de conhecimento) é a forma mais consistente de aprender.

Esta instrumentalidade da partilha de saberes acrescenta sentido social à comunicação e à cooperação que sustentam a democracia.

A democracia é também a estrutura de organização que se firma no respeito mutuamente cultivado, a partir da afirmação das diferenças individuais reconhecendo-se muito embora, o outro, como semelhante.

É desta postura de diálogo que se arvora em instrumento fundamental de construção de projectos comuns e diferenciados por aproximações e regulações sucessivas que o trabalho de negociação propicia.

Não pode ser menos esforçado o exercício de controlo directo das decisões nos grupos democráticos em educação. E aqui, como nos demais mecanismos da construção democrática, requer-se uma participação directa e activa do democrata aprendiz.

Em suma, elegemos alguns 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.

De tudo isto se faz a democracia enquanto condição dos homens e das mulheres em formação.

Mas o cimento dessa organização formadora, o que congrega os actos e as aprendizagens é a Ética, ou, dito de outro modo, o esforço obstinado de tornar congruente a utilização dos meios e dos modelos organizativos da educação com os fins e o destino democrático da construção do Homem.

A organização da sala de aula: o espaço e os materiais educativos

O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar.

À volta da sala, junto às paredes, vão-se sucedendo as áreas de apoio.

As áreas de apoio geral à organização do trabalho, correspondem, normalmente, a um armário para materiais colectivos, a uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo e a um placard onde se fixam os mapas de registo da evolução do trabalho e o diário da turma.

Áreas de apoio geral.

1. O armário conterà os materiais colectivos de desgaste (papel de várias dimensões, cartolinas e cartões, lápis negros e de cores, marcadores e esferográficas, giz branco e de cores, afias, borrachas e outros) devidamente arrumados e classificados com as respectivas designações em etiquetas, para poder manter-se aberto e disponível à utilização livre dos alunos, permitindo a sua identificação e arrumação adequada após terem sido utilizados.

2. A bancada de ficheiros dispõe de colecções de ficheiros e guiões de trabalho correspondentes às várias áreas do programa do ano, ou anos, em que a turma se situa.

As colecções estarão devidamente ordenadas e classificadas para permitir a fácil localização de qualquer ficha ou guião.

No espaço da parede, por cima da bancada ou imediatamente ao lado, serão fixados num placard mapas de duas entradas com os nomes dos alunos, em coluna, e o código de

referência de cada ficha em linha, para registo sistemático após a sua utilização pelos alunos.

3. Seguir-se-á outro placard que possa acolher um outro conjunto de mapas de registo para pilotagem das outras actividades:

a) O quadro de registo das tarefas de manutenção, (como as tarefas de apoio ao núcleo de documentação, de apoio aos materiais de uso colectivo, ao registo de presenças, etc.).

b) Um mapa de presenças dos alunos.

c) O mapa de registo de textos produzidos, devidamente tipificados em linha para os textos do quotidiano, as histórias, as bandas desenhadas, as notícias, as poesias e os outros textos mais ligados às funções sociais do trabalho escolar como os relatórios (de visitas de estudo ou de propostas de experiências), as cartas, as actas e os resumos.

d) O mapa de registo de leituras de textos também tipificados em linha designando histórias, poesias, banda desenhada, revistas, jornais e peças de teatro.

e) As fichas de registo dos projectos de estudo que referem os nomes dos alunos do grupo que se comprometem a realizá-los e que dispõem em colunas de informação como: “o que queremos saber”, “o que já sabemos”, “o que vamos fazer”, “como vamos apresentar a informação”, “a comunicação à turma, como e quando”.

f) É neste placard que se fixa também, diariamente, a folha de planeamento do dia, encimada pela data do plano e constituída por três colunas, uma para “vamos fazer”, outra, para “quem faz” e outra ainda, para “balanço”.

g) Expõem-se, ainda normalmente, neste espaço, os programas curriculares, dispostos em forma de Plano Anual (que serve de lista de verificação) e o Diário de Turma.

Áreas de apoio específico ao Programa

As áreas de apoio específico servem sobretudo de suporte às actividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados.

São elas, o atelier de expressão plástica (com o respectivo expositor para rotação dos trabalhos realizados), a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, um núcleo de documentação e informação, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de escrita e edição, com o expositor de correspondência.

1. O atelier de expressão plástica reúne os materiais necessários à modelagem, à escultura (barro, massa de cores, pasta de papel, pasta de madeira, plasticina), construções (de brinquedos, jogos, máscaras, adereços, fantoches, instrumentos

musicais, etc.), tapeçarias e tecelagem, desenho e actividades gráficas, pintura, impressão e estampagem, fotografia, cartazes e audiovisuais.

Na área do atelier deve dispor-se de uma superfície de exposição onde se possam ir mostrando, em rotação, os trabalhos realizados ao longo da semana.

2. A oficina de teatro destina-se a guardar adereços e fantoches, marionetes e máscaras com o respectivo biombo para apoio às actividades de expressão dramática.

3. A área de apoio à educação musical, que deverá estar ligada à oficina de teatro, disporá de instrumentos, partituras e publicações musicais, bem como de gravador, leitor de discos, para cultivar o gosto pela música.

4. O núcleo de documentação e informação (ou biblioteca) corresponde, normalmente, a um recanto acolhedor, dispondo quase sempre de almofadas, para permitir a consulta de documentos e a leitura de livros em ambiente confortável e reservado.

No armário ou prateleiras que recolhem os documentos devidamente ordenados e classificados, encontram-se não só os livros para a leitura recreativa, mas também as enciclopédias e manuais, bem como os estudos, os livros e jornais produzidos pelos alunos e os arquivadores de recortes de textos e imagens para apoio aos trabalhos de pesquisa em estudo.

5. A oficina de escrita e edição reúne os computadores, as máquinas de escrever, o limógrafo e outros meios de impressão e de reprodução. Disporá de uma mesa para escrita e apoio à edição e montagem de livros, jornais, textos de apoio e correspondência interescolar.

Contíguo ao espaço desta oficina, deverá dispor-se de um placard ou expositor para a correspondência recebida da turma de “correspondentes” e onde se vão colocando, também, os trabalhos em preparação para lhes serem enviados, periodicamente, pelo correio.

6. O laboratório de ciências e de matemática é o espaço onde se arrumam os utensílios de apoio à observação, à montagem de experiências com materiais e objectos de uso corrente, e também à réplica de experiências científicas de apoio aos projectos de estudo do meio.

Uma componente forte deste laboratório corresponderá a materiais estruturados e não estruturados, auxiliares de cálculo e de apoio ao estudo de grandezas, medidas, formas e espaço, que integram o programa de matemática.

O desenvolvimento da acção educativa: as actividades semanais

O desenvolvimento do trabalho de aprendizagem parte de um contrato explicitado nos primeiros dias do ano escolar. Esse acordo educativo decorre da apresentação do currículo sob forma de listagem de competências e de conteúdos a desenvolver nos domínios disciplinares para o ano ou anos do programa adequados à respectiva turma.

Essa primeira abordagem aos programas de trabalho é decisiva para suscitar interesses, para radicar os primeiros projectos de estudo e de pesquisa dos alunos, para

clarificar alguns temas (muito embora a construção do significado de alguns conceitos se vá fazendo ao longo do trabalho de aprendizagem durante o ano).

É também no tempo de apresentação dos domínios do programa que se distribuem algumas matérias e actividades pelos períodos do ano escolar. Trata-se de uma distribuição sempre sujeita a novas reestruturações quando as circunstâncias da organização do trabalho o aconselham.

A motivação dos alunos e a história do grupo, porém, prevalecem sobre a ordenação do programa oficial.

Tudo se sujeita à participação directa dos alunos em activo debate negocial.

Os planos anuais de cada domínio programático deverão constituir-se em mapas de desenvolvimento curricular.

Esses mapas poderão integrar em coluna, à esquerda os conteúdos e as competências nucleares, eventualmente um espaço aberto para o desenvolvimento. Em linha e em posição superior dispõem-se, por ordem, os nomes dos alunos da turma. A quadrícula onde se cruzam os tópicos com cada nome, pode sinalizar-se através de um código convencionado pelo professor e pelos alunos, para três ou cinco níveis de domínio desses tópicos, por cada aluno. Trata-se, naturalmente de registos evolutivos pelo que as quadrículas deverão dispor de espaço que torne visível essa evolução.

Os mapas de desenvolvimento curricular anual são, não só o suporte de leituras da evolução dos programas, mas são convergentemente, o quadro de referência para a construção de projectos de estudo e de pesquisa para o trabalho de aprendizagem curricular.

A distribuição das actividades pela semana

Durante o 1º Ciclo do Ensino Básico, a unidade básica de desenvolvimento curricular é a semana. Nos primeiros meses do primeiro ano, porém, temos de retomar a unidade diária como referência de planeamento básico, tal como se faz no Jardim de Infância.

É importante ter em conta alguns tempos estruturantes do currículo que se constituem em rotinas de trabalho.

É o caso do tempo para o Conselho de Cooperação, distribuído por dois momentos diários (no princípio e no fim dos dias de aula) e um momento mais alargado no final da semana; o tempo de Trabalho nos Projectos; o tempo para as Comunicações; o Tempo de Estudo Autónomo na sala de aula.

A estes tempos nucleares do trabalho de aprendizagem associam-se outros com dimensão variável e dependentes por vezes de colaborações e convites suscitados pela turma. É o caso dos tempos para Trabalho de Texto, para Os Livros e a Leitura, para Actividades de Extensão Curricular, para sessões colectivas de Matemática, para sessões colectivas de Expressão Artística ou de Educação Físico-Motora. (Fig 1)

20 feira	30 feira	40 feira	50 feira	60 feira
Conselho Plano Semanal Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário	Conselho Apresentação de produções Plano Diário
Trabalho em projectos	Trabalho em projectos	Trabalho em projectos	Matemática colectiva	Trabalho de texto
Trabalho de Estudo na aula (TEA)	TEA	TEA	TEA	TEA
Comunicações	Matemática colectiva	Actividades de extensão	Sessão Colectiva de Expressões	Conselho Semanal de Cooperação
Comunicações	Educação Físico-motora	Actividades de extensão	Os livros e a leitura	Conselho Semanal de Cooperação
Balanço	Balanço	Balanço	Balanço	

Fig 1 – Agenda Semanal de Trabalho

São tempos de actividade nuclear na agenda semanal de trabalho:

1. As reuniões de Conselho de Cooperação da Turma

O início das actividades de cada dia de trabalho faz-se em conselho de turma como forma de acolhimento.

É nesse primeiro tempo de aproximadamente meia hora que se preparam as áreas de trabalho, se realizam os primeiros contactos e se apresentam novas produções de expressão escrita ou plástica, brevemente comentadas, terminando com o esboço do plano de acção do dia.

Na segunda-feira, o Conselho prolonga-se um pouco mais para se poder planear, em cooperação, como sempre, a semana de trabalho. Cada dia encerra, igualmente com uma reunião breve de conselho para balanço da jornada de trabalho.

Só na sexta-feira o Conselho se estende por quase toda a tarde.

Por vezes, deixa-se cerca de meia hora, após o almoço, para que se possam completar algumas actividades inscritas nos planos individuais. Segue-se então o Conselho Semanal de Cooperação que completa as duas curtas sessões diárias para planeamento e balanço do trabalho.

Neste Conselho Semanal lê-se o Diário de Turma e debatem-se especialmente as ocorrências positivas e negativas, sem lugar para julgamentos, mas para explicitação pelas partes envolvidas nas referidas ocorrências: recolha de opinião dos que querem ajudar a clarificar os factos e os comportamentos sociais.

Tomam-se decisões colegiais ou elaboram-se orientações para o futuro, na maior parte das vezes em forma de norma institucional que servirá de critério social para os comportamentos e juízos. Lê-se a coluna onde figuram as realizações colectivas, individuais ou de grupo mais significativas e apreciam-se as propostas para planos futuros (figura).

Ajuíza-se depois do trabalho realizado a partir dos planos individuais e traçam-se orientações a ter em conta na elaboração dos planos para a semana seguinte.

Em Conselho, a turma, colegialmente, planeia, acompanha, regula, analisa, orienta e gere as aprendizagens.

Em Conselho se desenvolvem social e moralmente os alunos.



* Lígia Penim e outros

Fig 2- Agenda Semanal de Trabalho

2. O trabalho em projectos.

Realiza-se a pares ou em pequeno grupo de três ou quatro alunos que se elegem livremente, de acordo com o projecto de trabalho.

Decorre, normalmente, do tempo de conselho de planeamento e o ponto de partida para os projectos pode corresponder, por exemplo, a um tópico dos programas de Estudo do Meio ou de Educação Artística, ou de qualquer outra circunstância desencadeadora de um projecto de estudo ou de expressão artística.

Motivam-se, porém, os alunos a fazerem perguntas para as quais gostassem de obter resposta.

Surgem, nesse caso, projectos de investigação 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: são os projectos baseados em problemas. Podem, também, decorrer dos guiões disponíveis no laboratório de Ciências e Matemática, guiões que orientam experiências simples de réplicas científicas.

Estimula-se muito no MEM a realização de projectos de intervenção para que os alunos possam, a partir da tomada de consciência de algumas situações sentidas como problemas ambientais, patrimoniais ou de organização social e cultural, esboçar projectos

de transformação participando eles próprios na mudança requerida. Esses projectos, guiados por objectivos a atingir pela acção concertada dos alunos e da comunidade, partem de um tempo de inquérito social e de estudo de soluções até a fase da intervenção social.

São projectos que ajudam a construção da cidadania pela implicação activa nas soluções e na mudança participada em democracia.

O trabalho em projectos requer um tempo próprio para organização, desenvolvimento e comunicação aos pares. Separamos normalmente os tempos agendados para trabalho em projectos, do tempo de comunicação à turma.

O trabalho em projectos é apoiado, rotativamente, pelo professor desde o momento do plano até à organização da comunicação à turma.

3. O tempo das comunicações.

Corresponde a uma sessão de cerca de duas horas, desenvolvida em três fases: a fase de apresentação da informação, correspondente ao estudo, à pesquisa ou à intervenção realizada em projecto pelos alunos; a fase de colocação de dúvidas e debate; e a fase de resposta a questionários de aplicação dos saberes comunicados, propostos pelos alunos que comunicaram.

O professor intervém, também, com alguma frequência, para formalizar, sintetizar, ou clarificar sumariamente a informação apresentada pelos alunos após a fase de debate.

Trata-se do que Freinet chamou lições à posteriori para não contrariar a centralidade do trabalho de aprendizagem dos alunos.

4. O Trabalho de Estudo Autónomo na sala de aula

Em cada dia da semana dispõe-se de cerca de uma hora, pelo menos, para que os alunos, individualmente ou a pares, possam treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros; possam estudar, em textos informativos ou nos manuais, as matérias nucleares dos respectivos programas e possam exercitar-se no trabalho de produção ou de revisão de textos escritos; proceder a leituras à sua escolha, ou realizar quaisquer outras actividades de consolidação ou de desenvolvimento das aprendizagens.

O estudo autónomo é guiado por uma parte do plano individual de trabalho, cujo projecto é elaborado no início da semana, a partir do conselho de planeamento da Segunda-feira.

Ao longo do tempo de trabalho autónomo, o professor apoia, sistematicamente e por rotação, os alunos que revelam dificuldades para avançar em determinadas áreas de aprendizagem.

O professor contrata com os alunos esse apoio, através de registo na folha do plano individual de trabalho, no início da semana.

São tempos de actividade complementar do desenvolvimento curricular, um conjunto de sessões colectivas:

1.O trabalho de texto (apoio ao desenvolvimento da escrita).

Realiza-se em um ou dois tempos de cerca de uma hora e é um momento forte de trabalho colectivo de revisão, reescrita e desenvolvimento colectivo de

textos escolhidos por cada aluno de entre os seus textos livres disponíveis e, por rotação, pela ordem estabelecida com a turma. O texto é transcrito no quadro ou, de preferência, em papel de cenário, por exemplo, tal como foi escrito pelo autor, com os eventuais desvios e incorrecções originais.

Após um primeiro momento de apreciações críticas por parte dos colegas, recolhem-se sugestões de melhoria e desenvolvimento do texto tendo em vista seleccionar os recursos gramaticais de coesão textual e construir a coerência discursiva mais adequada.

Trata-se sobretudo de um trabalho sobre a organização textual. Dele decorre a consciencialização da gramática e o seu estudo.

A versão final será copiada por cada um dos alunos e sempre que possível, ilustrada.

Os textos trabalhados serão passados a computador, para edição dos textos escolhidos que circularão entre turmas e escolas. Alguns desses textos poderão também integrar o jornal de turma.

O trabalho de texto é de importância decisiva para aprender e ensinar a escrever. Por isso, o professor terá de dar continuidade a esta actividade apoiando, sistematicamente, pares de alunos, no trabalho de textos, durante alguns minutos, em cada dia da semana, reorientando-se sempre que possível para modelos de escrita do mesmo tipo que constarão dos ficheiros de leitura ou de guiões de escrita.

2. *Os livros e a leitura* é o tema de uma ou duas sessões semanais destinadas a falar de livros que já foram lidos pelos alunos ou pelo professor e à leitura de livros por capítulos ou pequenas histórias. É a ocasião privilegiada para cultivar o gosto pelos livros e pela leitura em activa cooperação. O núcleo de documentação da sala da aula, a biblioteca escolar e a interajuda das famílias e das redes de leitura pública sustentarão estes encontros.

3. *As actividades de extensão Curricular* correspondem ao tempo destinado a visitas de observação e inquérito ao meio local ou às pessoas e instituições da comunidade integradas nos projectos de estudo. Os relatórios desses estudos redigir-se-ão neste tempo. É também neste tempo que, em alternância, se organiza a correspondência para enviar à turma de correspondentes ou às pessoas e instituições que colaboram nas visitas de estudo.

4. *As sessões colectivas de Matemática* destinam-se a pôr em comum dúvidas suscitadas pelas actividades de treino, para apoiar a construção de estratégias de aprendizagem ou para apoiar a interpretação de enunciados de problemas e resolvê-los em colaboração activa. Dispor-se-á de dois tempos de uma hora, em dias alternados, para se assegurar a distribuição do trabalho de aprendizagem. São sessões pragmáticas de trabalho colectivo dos alunos com o apoio eficaz e discreto do professor em forma de ensino interactivo.

5. *A sessão colectiva de Expressões Artísticas* realiza-se semanalmente para exposição de produções plásticas e apresentação do trabalho de projectos dramáticos ou musicais. É um tempo destinado a desenvolver o gosto pela

fruição de actividades e objectos de arte construindo, em conjunto, o seu significado histórico e cultural..

6. A *Educação Físico-Motora* tem lugar num tempo do plano semanal, (de preferência na parte da tarde), para desenvolvimento de actividades programáticas de forma sistemática. Desenvolve-se, igualmente, durante alguns períodos de recreio através de jogos orientados.

“O sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa”

Um ambiente social de aprendizagem que se quer predominantemente formativo, como vimos sublinhando, exige um esforço muito grande de autossustentação da organização do trabalho.

O que se pede ao professor é uma discreta disponibilidade no apoio continuado aos acordos estabelecidos, o estímulo no apuramento das decisões, o respeito empenhado e na hora de se planearem as acções a empreender.

Pede-se-lhe, também, a incessante tarefa de acompanhamento, por rotação, das actividades instrumentais que desenvolvem competências complexas como as da escrita ou do cálculo, por exemplo, ou do acompanhamento, orientação e regulação das actividades de desenvolvimento de trabalho em projectos ou, ainda, no apoio às aprendizagens dos alunos com necessidades específicas, durante o tempo de estudo autónomo.

O trabalho de apoio a um aluno faz-se sempre em colaboração com outro dos seus pares para mobilizar as vantagens multiplicadoras que a cooperação acrescenta.

Como a tónica deste modelo de organização sociocentrada é o trabalho diferenciado das aprendizagens escolares em cooperação, é necessário tornar visível a cada momento, o percurso de cada um dos alunos no âmbito da produção e da assimilação dos saberes.

Essa visibilidade colectiva acrescenta sentido social às aprendizagens escolares, transmite segurança e permite consciencializar e balizar a história dos percursos de trabalho de cada um, no ambiente de solidariedade que sustenta todo o trabalho.

Na Escola Moderna, a função de pilotagem que guia sistematicamente a tomada de consciência, a avaliação, a orientação das acções, o planeamento e a sustentação do trabalho é realizada por um conjunto de mapas de registo dos percursos e das produções que permitem os balanços e a regulação do trabalho de aprendizagem de cada um, em cooperação.

Constituem-se como instrumentos colectivos de pilotagem do desenvolvimento do currículo e do trabalho de aprendizagem de cada aluno: o plano anual dos Programas com os registos de evolução dos alunos; os mapas de registo de utilização de ficheiros; os mapas de produção de textos e de leitura; os mapas colectivos de registo dos projectos e da sua evolução e o Diário de Turma.

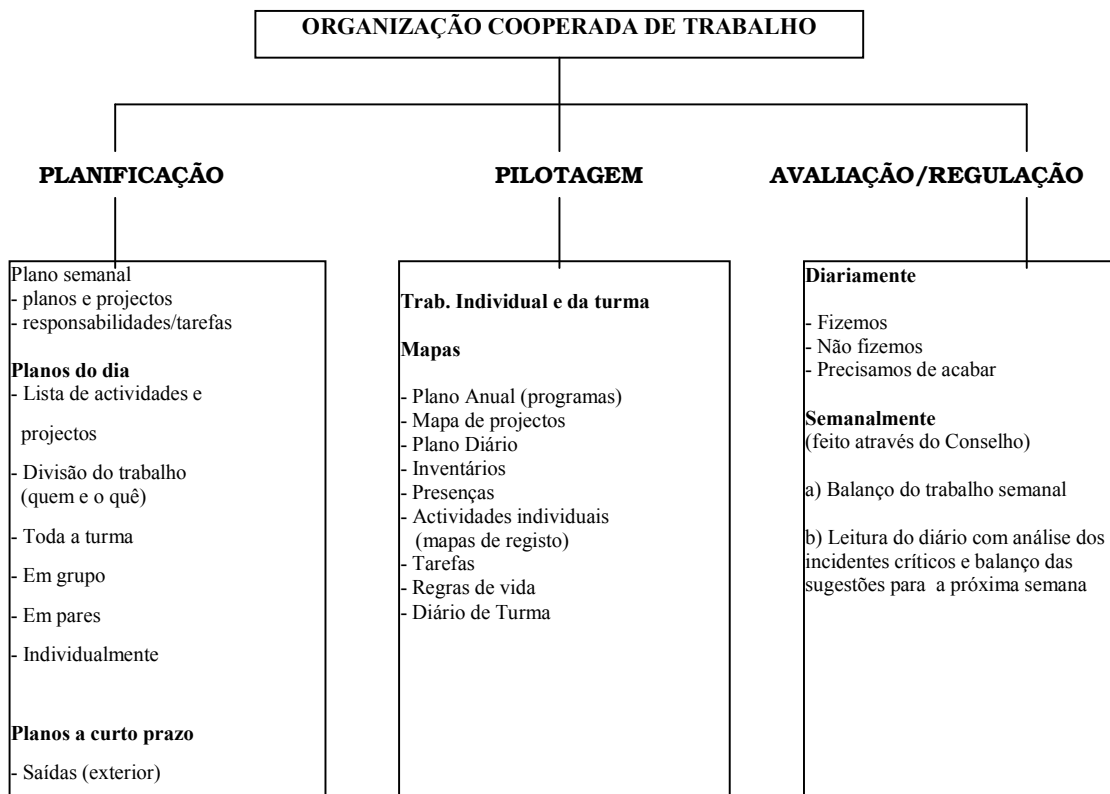


Fig 3- Organização Cooperada de Trabalho

Refira-se, finalmente, um outro meio de pilotagem e de registo de planeamento individual que se cruza com os registos colectivos: o plano individual de trabalho.

O plano individual de trabalho, como já foi referido, é um roteiro semanal do percurso de cada um dos alunos para o desenvolvimento do currículo. É constituído por três áreas distintas: a área de estudo autónomo; a área de trabalho em Projectos e respectivas comunicações; a área de marcação de trabalho com o professor, recolha de sugestões e orientações de trabalho do professor ou dos colegas, e registo de auto-avaliação.

O PIT é uma espécie de mapa de planeamento das actividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como actor, no contexto de actividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola.

Uma parte substancial da informação que o plano individual contém, vai sendo transferida para os mapas de registo das produções, como é o caso das leituras, dos textos ou das fichas para treino de habilidades ou de competências.

É este sistema de registos que torna possível a avaliação formativa, em cooperação, e que se desenvolve ao longo de todo o processo educativo fazendo dele parte integrante, enquanto mobilizadora das aprendizagens e do desenvolvimento intelectual e sócio-afectivo dos alunos.

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

Disse-se noutro texto congénere que “a consideração de tais informantes permite uma verdadeira avaliação cooperada, integrada na acção e nas aprendizagens” (Niza 1997).

O Clima social de formação

O *Clima Sócio-afectivo* da acção educativa costuma definir-se tendo por referência as relações pessoais entre alunos e professores, o modo de regulação do trabalho de aprendizagem e a possibilidade de escolha das actividades que definem também os níveis de liberdade, de autonomia e de segurança emocional dos alunos.

No caso do modelo de educação da Escola Moderna Portuguesa a relação dos alunos entre si e com o professor, assenta num contrato democrático de convívio e trabalho, construído através da organização, planeamento e avaliação cooperadas da aprendizagem de um programa cultural oficial, aprendizagem contextualizada nas comunidades e nas escolas, em diálogo vivo com as culturas e os saberes dos alunos.

O acordo negociado entre as partes pressupõe, antes de mais, um trabalho de implicação conjunta nessa tarefa cultural, através da construção interactiva de significação para esse trabalho.

Cabe aos alunos, com o professor, a tarefa de reconstruírem essa proposta oficial para a poderem tornar sua e emprestar-lhe um sentido comum, com “mentalidade curricular”, isto é, com a descoberta de um fim global e comum que oriente todo o trabalho de aprendizagem e de ensino, ao longo de cada ano escolar.

O modo de regulação da acção de todos os intervenientes é participada, portanto, a todos os seus níveis. Por isso terá de radicar na autenticidade, na transparência e no respeito mútuo.

As regras sociais produzem-se e clarificam-se, em conselho, desde o planeamento à avaliação, como já se disse e aí se regulam os projectos, os produtos e as emoções, os direitos e os deveres.

As escolhas fazem-se em conselho, desde as decisões tomadas para gestão do programa, até à escolha de parceiros para trabalhar em projectos.

O professor apoia, estimula e envolve-se nas decisões, com atenta solidariedade e discrição esforçando-se por corresponder à diversidade de estilos e aos níveis de segurança dos alunos.

Mais do que a protecção do professor que pode sempre gerar dependências desmobilizadoras indesejáveis, é o trabalho em cooperação que se institui em matriz da educação intelectual, cultural e social.

Só a cooperação gera autonomia pessoal e moral.

É também o exercício de cooperação num grupo social que constrói os valores democráticos.

Princípios estratégicos da intervenção educativa

Destaquemos, finalmente, um conjunto de orientações do Modelo Pedagógico que imprimem direcção ao processo educativo nas escolas.

É princípio fundador da pedagogia da formação e da educação no MEM que os meios pedagógicos veiculem em si os fins democráticos da educação. Dele decorrem alguns postulados que sintetizam o Modelo Pedagógico que se vem descrevendo:

1. A acção educativa centra-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo dos professores.
2. O desenvolvimento das competências cognitivas e sócio-afectivas passa sempre pela acção e pela experiência, efectiva, dos alunos, organizados em estruturas de cooperação educativa.
3. O conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da própria construção: os alunos caminham dos processos de produção integrados nos projectos de estudo, de investigação ou de intervenção, para a compreensão dos conceitos e das suas relações.
4. Os alunos partem do estudo, da experiência e da acção nos projectos em que se envolvem, para a sua comunicação. A necessidade de comunicar o processo e os resultados de um projecto de trabalho dá sentido social imediato às aprendizagens e confere-lhes uma tensão organizadora que ajuda a estruturar o conhecimento.
5. A organização contratada da acção educativa evolui por acordos progressivamente negociados pelas partes (professor e alunos e alunos entre si). A gestão dos conteúdos programáticos, a organização dos meios didácticos, dos tempos e dos espaços faz-se em cooperação formativa e reguladora.
6. A realização de trabalho escolar fora da sala de aula apenas decorrerá do plano individual de trabalho, autoproposto, como complemento de actividades de pesquisa documental, inquérito, leitura de livros ou produção de textos.
7. A organização de um sistema de pilotagem do trabalho diferenciado dos alunos em estruturas de cooperação, assenta num conjunto de mapas de registo. O sistema de pilotagem sustenta o planeamento e a avaliação cooperada das aprendizagens e da vida social da turma.

8. A prática democrática da organização, partilhada por todos, institui-se em Conselho de Cooperação educativa: o Conselho, com o apoio cooperante do professor, é a instituição formal de regulação social da vida escolar.

9. Os processos de trabalho escolar devem reproduzir os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e na vida quotidiana: as estratégias de aprendizagem orientam-se pelas estratégias metodológicas próprias de cada área científica, tecnológica ou artística e não por transposições didáticas (homologia de processos metodológicos).

10. Os saberes e as produções culturais dos alunos, partilham-se através de circuitos sistemáticos de comunicação, como validação social do trabalho de produção e de aprendizagem.

11. A cooperação e a interajuda dos alunos na construção das aprendizagens, dão sentido social imediato ao desenvolvimento curricular.

12. Os alunos intervêm no meio, interpelam a comunidade e integram na aula “actores” da comunidade educativa, como fontes de conhecimento dos seus projectos de estudo e de investigação.

Num sistema pedagógico como o que se propõe, convém distinguir, uma vez mais, a força integrativa e formadora que a organização representa.

É certo que a dimensão ecológica do espaço de trabalho, o desenvolvimento da acção educativa, o estilo profissional dos docentes ou o clima sócio-afectivo do trabalho escolar são condicionantes e agentes da história da aprendizagem de uma turma.

Mas é a gestão cooperada de todos os componentes do ecossistema de intervenção educativa que melhor assegura a congruência pedagógica e que mais reforça o valor metaformativo da organização.

As transformações sociais e o desenvolvimento científico vêm tornando evidente que só uma organização democrática do trabalho de aprendizagem, sustentada pelos professores e pelos alunos, poderá Educar para a Democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aebli, H. (1971). *Didáctica psicológica*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Arends, E. L (1995). *Aprender a ensinar* Lisboa: McGraw-Hill.
- Bruner, J. (1997). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infância y Aprendizaje*, 27-28, pp. 119-138.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Forman, E. A. & Cazden, C. C. (1984). Perspectivas vygotskianas en la educación: El valor cognitivo de la interacción entre iguales. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 139-157.
- Joyce, M. & Weil, M. (1985). *Modelos de enseñanza*. Madrid: Anaya.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1978). Cooperative, competitive and individualistic learning. *Journal of Research and Development in Education*. 12,1, pp. 3-15.
- Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (1985). Student student interaction: Ignored but powerful, *Journal of Teacher Education*, Julho-Agosto, pp. 22-26.
- Mugny, G. & Doise, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trilla.
- Niza, S. (1997). *Forma ção cooperada*. Lisboa: Educa
- Perret-Clermont, A. N. (1981). Perspectivas psicológicas del aprendizaje en situación colectiva, *Infancia y Aprendizaje*, 29-42.
- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF (5ª ed.).
- Perrenoud Ph (1991) Pour une approche pragmatique de l' évaluation formative *Mesure et Évaluation en Education vol 134*
- Rué i Domingo, J. (1991). *El Treball cooperatiu*. Barcelona: Barcanova.
- Slavin, R E (1984) Students motivating students to excel Cooperative incentives cooperative tasks and student's achievement *The Elementary School Journal*, 85, 1, pp 53-63.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 2, pp 24 1-271.
- Thelen, H. (1960). *Education and the Human Quest*. Nova Iorque: Harper e Row P.
- Vergnaud, G. (coord.) (1994). *Apprentissages et didactiques où en est-on?* Paris: Hachette.
- Webb, N. M. (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, pp. 159- 183.