

As Práticas Pedagógicas Contra a Exclusão Escolar no Movimento da Escola Moderna¹

Sérgio Niza*

A nossa Sociedade de Ciências da Educação convidou-nos neste IX congresso a que tornemos visível como a questão do sucesso educativo *tem estado no cerne das preocupações* da Sociedade, de modo a fazermos prova do propósito de intervir socialmente, com os contributos aqui reunidos, para que se compreenda melhor a razão de tanto insucesso e se possa promover mais sucesso educativo, num futuro próximo, para os alunos e para os professores nas escolas que temos.

Refiro-me ao direito a terem êxito na escolaridade todos os que frequentam as escolas obrigatoriamente, como é reconhecido na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986.

Congratulo-me com o desafio e o risco a que nos quisemos sujeitar.

Procurarei situar, dentro deste compromisso, a minha intervenção neste painel.

Para além dos contributos históricos que aqui serão apresentados pelos meus companheiros historiadores sobre modelos pedagógicos da organização do ensino no passado, cabe-me falar-vos de uma comunidade contemporânea de práticas docentes, dos seus discursos profissionais e da construção teórica de um mapa conceptual de referência para os seus actos educativos: um modelo de diferenciação pedagógica em continuado aperfeiçoamento.

Trata-se de um labor de orientação crítica e sistémica, encaminhando-se por processos crítico-reflexivos e dialógicos para a compreensão e o aperfeiçoamento das práticas docentes dos que se associaram, a partir dos anos 60 do século passado, num propósito de formação compartilhada e contínua, a que chamamos autoformação cooperada de professores que exercem nos vários ciclos e níveis de ensino, integrando 16 núcleos regionais de actividade, no continente e nas ilhas.

Mas antes que vos fale de como procuramos combater pelas nossas práticas sociais e pedagógicas o insucesso e a exclusão dos alunos, procurarei esclarecer-vos acerca da designação de *Escola Moderna*, para identificar o *locus simbólico* que inspira a actividade associativa destes actores das ciências da educação estruturada como movimento cívico-pedagógico para intervenção na educação escolar.

Procurámos assim, nesses anos 60, transpor para a contemporaneidade as ideias mobilizadoras e a tensão conflitual vivida em França por Celestin Freinet ao debater-se com o Grupo de Educação Nova (leia-se de Escola Nova), após a II Guerra Mundial, quando numa clarividente contribuição crítica denunciou a *nova escolástica* da Escola Nova, opondo-se-lhe com a instituição de um movimento de professores em exercício nas escolas públicas a que chamou de Movimento da Escola Moderna para marcar a dinâmica inovadora e de alternativa contemporânea à Escola Nova.

¹ Comunicação ao IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Universidade da Madeira, 2007.

* Ensino Superior.

Fê-lo através de uma complexa, mas lúcida transferência das mais relevantes práticas da Escola Nova da burguesia endinheirada para as escolas do povo ou escola proletária como então se designava a escola pública republicana e de massas.

Dele colhemos, em 1965/66, a ideia de mobilizar um movimento de professores para produzirem e aperfeiçoarem, autonomamente, e de forma cooperada, a sua profissão e assim poderem construir uma cultura pedagógica que alimente e desenvolva a profissão docente.

Sublinhamos que o que nos inspirou foi o posicionamento crítico de Freinet, a sua visão organizacional e a ideia pioneira de empenhar civicamente os docentes na construção compartilhada das suas práticas sociais e educativas para transformarem eles próprios a escola pública como um esforço empenhado de cidadania, na parte substancial que a eles cabe.

Trata-se de um empreendimento histórico que quisemos celebrar apropriando-nos da designação de Movimento da Escola Moderna para acentuar a missão que nos associava e que continua a unir-nos.

Só fixámos, porém, juridicamente essa designação de identidade, no último quartel do século XX (1976), já longe do tempo histórico da modernidade de Freinet, das práticas sociais e das políticas de educação que lhe deram origem.

Já o nosso trabalho decorria, nesse tempo de 1976, de um novo convívio intelectual com o frutuoso trabalho teórico de outro homem de oitocentos, nascido no mesmo ano de Freinet, refiro-me a Vygotsky.

Com efeito, o que mais tem alimentado os nossos percursos na educação escolar tem sido o diálogo esforçado com os investigadores e os teóricos pós-vygotskyanos conhecidos, sobretudo, pela perspectiva sócio-cultural estabelecida por Daniels (2001) bem como da psicologia cultural, em que deverei distinguir o papel de Jerome Bruner (1996).

No nosso trabalho procurámos romper antes de mais com os procedimentos organiza-

cionais de ensino das escolas dos três últimos séculos: quer com as escolas novas para a burguesia, de feição pedocêntrica, quer com as escolas públicas de massas dominadas pelo *Método Simultâneo* de La-Salle (1679).

Há para os professores do MEM razões determinantes para procurarem respostas alternativas à actual gramática da escola cristalizada no século XIX com o regime de classes e de disciplinas que teima em permanecer e que alguns parecem querer, num trágico estertor, reerguer de novo.

Recordo que a génese desta gramática tradicional da escola pode encontrar-se no trabalho dos Irmãos das Escolas Cristãs fundadas por Jean Baptiste de La-Salle em França (Reims) em 1697 para a escolarização gratuita dos pobres.

Para *ensinar a muitos como se fossem um só*, La-Salle concebe um aparelho disciplinar que Foucault (2004) designou de *quadriculamento*, uma tecnologia de poder que garantisse a Ordem necessária para realizar a função correctora, isto é, *ortopédica*, desta escola para os pobres.

É eloquente o lema da obra de La-Salle: *A natureza, inimiga da desordem, esforça-se por ordenar tudo para que tudo seja normalmente ensinado e aprendido de um modo rápido e preciso* (Pastiaux, 2001). As escolas «eficazes» de então.

Este sistema de escolarização que se generalizou surpreendentemente nos últimos séculos, quer quando recuperado por Napoleão para o seu império, quer consolidando-se pela função iluminista da Instrução Pública Republicana, reside fundamentalmente no enclausuramento da escola; na racionalização magistocêntrica do trabalho do professor; na uniformização dos métodos e dos meios didácticos; no reforço dos processos de disciplina e de exclusão pela introdução de provas de exames de selecção, para escolha dos que podem prosseguir e dos que repetem o mesmo programa ou que devem abandonar os estudos.

Referirei com mais pormenor, como já o fiz em outro texto (Niza, 2004), a matriz seiscen-

tista do trabalho escolar traçada por La-Salle e que ainda hoje perdura e devasta o trabalho cultural das escolas, sempre *indiferente às diferenças* (Bourdieu, 1984). Vejamos:

1 – O mesmo livro para todos e quadros murais de leitura – *material unificado*.

2 – Um horário de trabalho escolar bem calculado para evitar tempos mortos e ociosidade.

3 – Controlo do espaço: um local fechado e lugares fixados para cada aluno.

4 – Vigilâncias organizadas: as deslocações, a postura e a conduta do aluno são codificadas.

5 – O saber adquirido é controlado: transita-se de um nível para outro após um exame.

6 – Formação cristã e civilidade vigiadas.

7 – Um sistema de prémios e de castigos racionalizados.

Aqui está, em versão de 1679, o espelho da escola contemporânea.

Como reconhecemos as nossas escolas neste modelo para os pobres do século XVII! Porque teria acontecido isto? Poderão os especialistas das Ciências da Educação ajudar-nos, não apenas na análise e compreensão do que parece inacreditável, mas como irão mobilizar-se os investigadores aqui presentes para que possamos construir alternativas credíveis de ruptura e respostas contemporâneas justas para as necessidades sociais e culturais deste século XXI em que vivemos?

Esta matriz de eficácia desumanizadora proposta por La-Salle foi destroçando o melhor de nós, os que vendem o seu trabalho como agentes de desenvolvimento humano ao serviço da apropriação da cidadania e da herança cultural da Humanidade.

Foram-se acumulando sinais de erosão acelerada nos actores e nas suas práticas sociais:

1 – A perda de sentido e de reflexão ético-democrática da educação escolar, divorciando-se o desenvolvimento sócio-moral e emocional das aprendizagens cognitivas do currículo.

2 – A brutal reificação que a escola opera sobre a(s) cultura(s), transformando toda a história do conhecimento e dos saberes em simulacros – *as coisas da escola* – (coisas para nada).

3 – O empobrecimento, até à quase anulação, da construção de significações, trabalho de negociação linguística em participação dialógica que funda os conhecimentos na discursividade.

4 – A negação ou proibição, até, da comunicação que promove o desenvolvimento e constrói as aprendizagens dos homens e das mulheres desde crianças, ao longo de toda a vida. Muitos professores consideram ainda hoje estarem a comunicar quando evitam a interação dialógica com os alunos onde radica a comunicação efectiva.

As redes de comunicação entre os alunos, mantêm-se na maior parte das vezes como circuitos clandestinos, ignorando-se o valor potenciador da circulação e difusão das suas produções e estudos, negando-lhes assim o valor ético da troca e a função social dos seus conhecimentos. Como poderão, entretanto, aprender o valor social do conhecimento científico e do trabalho intelectual?

5 – A exaustiva permanência de uma organização de trabalho de aprendizagem e ensino baseados em padrões de trabalho do tempo do homem do rickshaw, na caracterização de Vygotsky, quando se deveria esperar da cultura pedagógica dos professores que assegurasse hoje a organização social das aprendizagens em vez de uma actuação genericamente tão primitiva, socorrendo-se quase exclusivamente, ainda, do método simultâneo de La-Salle diferindo para casa o verdadeiro trabalho intelectual que as famílias esperariam que fosse feito nas escolas. E os que não têm suporte em casa?

6 – A concepção de que o ensino é um acto iluminante do professor que se destina a seres inferiores e ignorantes, substimando por isso as concepções, os contributos e a inventiva criadora dos alunos na construção dos seus próprios saberes curriculares.

7 – O exercício de uma cultura escolar competitiva em todas as actividades curriculares, para a construção de um individualismo extremo em que a selecção e a consequente exclusão se assumem como orientação inconsciente, ou mesmo explícita, dos professores, para quem, no dizer de Rui Grácio, *o insucesso escolar assegura o sucesso do sistema*, dada a função altamente selectiva e discriminatória da escola que temos.

Tal concepção de escola nem sequer serve hoje os interesses dos próprios detentores do capital e do poder, no mercado globalizado, onde o conhecimento escolar passou a incorporar todo o trabalho que produz riqueza.

É contra os efeitos acumulados de desumanização e de simulacro cultural da escola que hoje desencanta os professores e os alunos que, desde há quatro décadas, nos propomos como Movimento assegurar aos nossos alunos a educação escolar e a sua frequência com sucesso e nos batemos também para que, como imposição de cidadania, possamos garantir a todos a plena inclusão nas escolas comuns, como direito seu e dever nosso, que com outros, onde quer que estejam, continuaremos a partilhar.

Fá-lo-emos a partir da convicção de que a escola é para nós, como já referi, uma instituição de desenvolvimento humano, um ambiente sócio-cultural de mediação, de mediação intercultural e epistemológica, onde alunos e professores negociam entre si, de forma partilhada, a significação das situações em que se envolvem para *fazer coisas e conhecer coisas* por si programadas em cooperação (estas duas funções que desde o tempo dos árabes integram a Ciência, como nos lembra Bertrand Russel).

Enquanto instância mediadora de culturas, compete à escola formar os seus intervenientes para uma cidadania democrática, activamente

participada em estruturas de cooperação educativa.

Tal modelo é, como referi noutra ocasião, «um programa sistémico de intervenção transformadora da escola e da sociedade, radicado numa organização autosustentada por agentes comprometidos em projectos que elegeram, e por dispositivos de gestão cooperada que mobilizam um conjunto de recursos metodológicos e de conhecimentos teóricos, para realizar determinadas tarefas sociais ou construir produtos culturais com relevância cultural e social. O que, na perspectiva de uma pedagogia cultural como a do MEM, se designa por construção de competências de acção sócio-cultural, usadas na escola como na vida, para satisfação de funções sociais reais e não de simulacros de vida como as «coisas da escola».

É a maneira cooperada de gerir os espaços, os tempos, os recursos e os projectos de construção de produtos culturais que incorpora e activa a apropriação dos conhecimentos. Essa apropriação (a aprendizagem), distribuída pelos vários componentes do sistema de produção cultural e educativa, é alimentada por fluxos de comunicação e de trocas, quer no interior desse sistema, quer pela criação de interfaces com outros sistemas, comunitários ou virtuais. Trata-se de dispor de dinâmicas de interacção alargada que permitam realimentar e fazer evoluir as aprendizagens e os desempenhos científico-culturais e sociais dos estudantes e dos professores» (Niza, 2003).

Falo-vos, portanto, de **um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática**, assente em três orientações estratégicas:

- 1) Um contexto democrático de Educação;
- 2) Uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação;
- 3) Uma estrutura de trabalho cooperativo.

1. Um Contexto Democrático de Educação

Para a Democracia em construção é necessário assegurar uma formação democrática que terá de ser desenvolvida paritariamente, na vida da «cidade», como na escola, pelos professores com os seus alunos, posto que todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática em devir. Cada procedimento na escola deve sujeitar-se aos valores da justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da inter-ajuda solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e de vida, valores que integram a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

2. Uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação

Porque, para nós, todo o saber tem um valor social e é socialmente construído. Por isso mesmo, a inter-ajuda é uma força integrante do trabalho de aprendizagem e os conhecimentos pesquisados e apropriados, individualmente ou em grupo, têm de ser difundidos por todos, através de circuitos de comunicação dos saberes e dos produtos culturais, de forma presencial ou virtual: o conhecimento e as obras de cada um devem ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural e da intervenção democrática.

3. Uma estrutura de trabalho cooperativo

Posto que a estrutura de organização educativa que concretiza este projecto curricular de vida em comum é o trabalho cooperativo, onde se procura assegurar que cada um atinja a mais elevada consciência de que cada qual só pode alcançar os objectivos de aprendizagem para o seu desenvolvimento cultural e social na escola se todos os outros conseguirem alcançar os seus (Lewin, 1935, 1948).

O trabalho de aprendizagem do currículo é, neste contexto, assumido como um contrato social e educativo estabelecido entre alunos e

os respectivos professores, para que possam ambas as partes alcançar o maior êxito nesse programa de trabalho a que têm que corresponder em cooperação.

Os alunos têm, assim, que conhecer e planificar com os professores os programas curriculares que os vinculam no trabalho. É a partir da clarificação deste compromisso que decorre a gestão cooperada do currículo

As três orientações estratégicas promovem-se através de cinco módulos de **Actividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica**, que se articulam sistemicamente:

- 1) A organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa;
- 2) O trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos;
- 3) Os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais;
- 4) O trabalho curricular participado pela turma; e
- 5) O trabalho autónomo e o acompanhamento individual.

1. A organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa

A gestão compartilhada do currículo e a organização do trabalho fazem-se em Reuniões de Conselho para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida para o desenvolvimento sócio-moral, tendo como suporte os instrumentos de planeamento/avaliação e o Diário de Turma.

2. O trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos

Parte substancial da aprendizagem curricular decorre do trabalho cooperativo em projectos temáticos de estudo, de produção artística, de pesquisa científica ou de intervenção social, para desenvolvimento das aprendizagens curriculares, acompanhado rotativamente pelo professor.

3. Os circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais

Respeita à comunicação e difusão do trabalho em projectos dos estudantes, apresentação de produções, divulgação de publicações, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interacção virtual.

Estas acções são submetidas à reflexão colectiva sobre os efeitos alcançados pela sua apropriação ou utilização social.

4. O trabalho curricular participado pela turma

Trata-se de sessões de trabalho em colectivo, onde, com a colaboração activa dos professores e participada por todos, se constroem ou se reconstróem conceitos e saberes ou se procede à revisão ou reescrita de textos que sirvam as diversas áreas do currículo.

5. O trabalho autónomo e acompanhamento individual

Consiste no estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico.

Decorre, paralelamente ao trabalho autónomo na sala de aula, o trabalho rotativo do professor para ensino interactivo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.

Convém, antes de terminar, sublinhar ainda uma ideia-força do nosso trabalho: o facto de entendermos a organização como formadora.

Como referiram Johnson & Johnson (1995), lembrando os trabalhos da sociologia das organizações, 85% dos comportamentos humanos são desenvolvidos pela organização. Como ficou sublinhado, a estrutura de organização que sustenta o nosso trabalho com os alunos é a cooperação para a aprendizagem. As nossas turmas constituem, com os professores, *comunidades de aprendizagem*, que seguem de forma intencional e consciencializada a regra do jogo social estabelecida por Kurt Lewin (1935) para

a cooperação, que *cada um só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus*. Tal princípio de acção promove a participação de cada um dos alunos em todos os níveis da construção das aprendizagens curriculares. Donde decorre que quanto mais cooperativo for o contexto, maiores são os efeitos por ele produzidos.

Johnson & Johnson verificaram na sua investigação ganhos de dois a oito desvios padrão nos modelos cooperativos em relação aos modelos competitivos.

Para darmos significação social e educativa ao currículo oficial, assumimo-lo como um contrato educativo explicitado pelo diálogo onde professores e alunos se possam aliar numa construção reflexiva para o seu desenvolvimento, e sempre através de um debate continuado que integra a gestão compartilhada do planeamento, a regulação da sua execução e a administração dos respectivos recursos de aprendizagem, tendo como suporte de pilotagem os registos acumulados em mapas e fichas descritoras do trabalho que vão desde o Plano Curricular Colectivo até ao Plano Individual de Trabalho de cada aluno.

Estes dois dispositivos do modelo de diferenciação pedagógica por que nos guiamos, designadamente as estruturas cooperativas de aprendizagem e a gestão cooperada do currículo, são, para nós, determinantes do empenhamento participado de professores e alunos e permitem desenvolver um trabalho mais bem sucedido das aprendizagens curriculares em circunstâncias contextuais e históricas por vezes tão adversas.

Fazemo-lo com a determinação que nos anima de contribuirmos, assim, para garantir o direito às aprendizagens curriculares dos que frequentam as escolas em Democracia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgment of taste*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUNER, J. (1996). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- DANIELS, H. (2001). *Vygotsky and Pedagogy*. Londres: Routledge Falmer. 10
- FOULCAULT, M. (2004). *Vigiar e Punir* (28.ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON R.T. & HOLUBEC, E.J. (1994). *Cooperative Learning in Classroom*. Virginia: ASCD.
- JOHNSON, D.W. & JOHNSON R.T. (1995). *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Virginia: ASCD.
- LEWIN, K. (1935, 1948). *A dynamic theory of personality*. New York: Mc Graw-Hill.
- NIZA, S. (2003). Editorial. *Escola Moderna*, 18 (5.ª série).
- NIZA, S. (2004). A ação de diferenciação pedagógica na gestão do currículo. *Escola Moderna*, n.º 21, 5.ª série, 64-69
- PASTIAUX, G. et J. (2001). *Précis de Pédagogie*. (3eme ed.), Paris: Nathan.