



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

DA SALA DE AULA À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR: MOMENTOS DE UM PERCURSO PROFISSIONAL

Relatório apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação na Especialização em Administração e Organização Escolar

António Moreira Teixeira

Porto, Setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

Faculdade de Educação e Psicologia

**DA SALA DE AULA À ORGANIZAÇÃO ESCOLAR:
MOMENTOS DE UM PERCURSO PROFISSIONAL**

Relatório apresentado à Universidade Católica
Portuguesa para obtenção do grau de Mestre em
Ciências da Educação Especialização em Administração e Organização Escolar

António Moreira Teixeira

Trabalho efectuado sob a orientação de
Professor Doutor José Afonso Baptista

Porto, Setembro de 2012

AGRADECIMENTOS

Ao trabalharmos na escola, encontramos um mundo de oportunidades, de desafios, de dúvidas, de angústias, de esperança...

Aqui, relembro todos aqueles que comigo partilharam este mundo de incertezas e a certeza da sua importância na construção de uma escola melhor, mais humana.

Neste caminho, há laços que se perdem e outros que permanecem no tempo; agradeço a todos por existirem.

Agradeço às pessoas que moram nos alunos e à oportunidade que me deram de ser feliz.

Um abraço especial ao Prof. Dr. José Afonso Baptista pela ajuda e sugestões dadas, na elaboração deste trabalho.

À minha família, à Luísa e ao Luís pela constante partilha da vida.

SUMÁRIO EXECUTIVO

Relatório Reflexivo e Teoricamente fundamentado

Todos nós, pessoas deste mundo, temos uma missão a cumprir. Crentes ou não deste pressuposto, queremos, nesta vida, realizar pequenos e grandes sonhos. Sonhos realizados e convertidos em Felicidade; seja ela construída por fragmentos, momentos, viagens...

Nesta viagem, sentimos a responsabilidade da missão de educar.

Sentimos esperança e confiança de que podemos fazer alguma diferença na vida dos alunos, visando a eficácia da escola.

Foi com a responsabilidade de querer ser um professor fascinante que, ao longo do meu percurso profissional, valorizei/valorizo, a pessoa: do aluno, do professor, do pai e da mãe, do(s) elemento(s) da comunidade.

Ciente de que, para cumprir esta missão, apenas a abertura de um coração para dar e receber não chega, procurei a sabedoria que completasse esta boa vontade.

Assim, neste percurso de vida, fiz formação no Movimento da Escola Moderna (MEM), assente num modelo de autoformação cooperada, numa pedagogia democrática e na diferenciação pedagógica em sala de aula, com o objectivo de chegar a todos os alunos, sem deixar alguém para trás.

Nesta curta viagem, onde o tempo emerge em constantes mudanças e, porque nestas mudanças surgem diferentes missões além da de professor, resolvi fazer o mestrado na área de administração e organização escolar.

Trabalhar como elemento da direcção de uma escola é uma missão difícil de concretizar mas na busca de uma escola aprendente, pequenos movimentos de felicidade surgirão nos rostos das pessoas.

Como refere Miguel Torga, “O que é bonito neste mundo, e anima, é ver que na vindima de cada sonho fica a cepa a sonhar outra aventura.”

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	7
1. O Movimento da Escola Moderna	9
1.1. A influência de Freinet em Portugal	9
1.2. A importância de Freinet no Movimento da Escola Moderna Portuguesa	12
1.3. MEM – Breve referência histórica.....	13
1.4. Fundação do Movimento da Escola Moderna Portuguesa.....	15
1.5. A Organização do Movimento da Escola Moderna Portuguesa	17
1.6. A Formação dos professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa	18
1.7. Princípios Orientadores do Modelo	21
1.8. O modelo pedagógico do MEM no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	23
2. Percurso Profissional – Da sala de aula... ..	24
2.1. Impressões	24
2.2. A diferenciação pedagógica em sala de aula	26
2.3. A importância do MEM na organização da sala de aula	30
2.4. Organização da sala de aula no 1º ciclo.....	32
2.5. Aspectos positivos em sala de aula.....	36
2.6. Incidentes críticos em sala de aula.....	37
3. Percurso profissional na Organização escolar.....	38
3.1. Percepção da escola	38
3.2. A escola que queremos	39
3.3. Desenvolvimento profissional	43
3.4. Acções concretizadas/ aspectos positivos.....	46
3.5. Incidente crítico na organização escolar	48
3.5.1. A arena política da organização escolar	48

3.6. Princípios do MEM na organização escolar	52
4. Percurso Profissional - “O que mais aprendi ”	54
CONCLUSÃO.....	56
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

ÍNDICE DE QUADROS

QUADRO 1 - Pressupostos do modelo de formação do MEM.....	19
QUADRO 2 - Princípios estratégicos do modelo de formação do MEM.....	19
QUADRO 3 - Modalidades de formação existentes, actividades regionais e nacionais.....	20
QUADRO 4 - Dimensões da organização do MEM.....	22
QUADRO 5 - Módulos de actividades curriculares de diferenciação pedagógica.....	23
QUADRO 6 - Organização da sala de aula.....	35
QUADRO 7 - Estratégias de aprendizagem, iniciativas práticas, avaliação da aprendizagem da escola (Guerra, 2000, pp. 88-108).....	42
QUADRO 8 - Relações entre actores do conselho geral.....	51

INTRODUÇÃO

Quando olhamos para a escola, o que é que nós vemos? O que é que nós pensamos? O que é que nós sentimos? Que atitude e disposição assumimos? Teremos, certamente, razões para vermos a escola como um local de solidão, sofrimento e até expiação. Mas esta visão devolve-nos um mal-estar que nos agonia, nos entristece, nos esgota, e, no limite, nos destrói.

Precisamos de ver, na escola, pequenos oásis que (re)confortam. Gestos que nos animam. Oportunidades que nos encantam e alentam. Poderes que nos gratificam. Precisamos de tempos de encontros e de celebração. Precisamos de nos felicitar uns aos outros. Porque estes motivos também existem. E são eles que nos podem animar e ampliar uma disposição gerada por estes mil espelhos de alegria. (Alves, 2011)

A escola, principalmente para quem vive nela, tem a missão de instruir e de educar. É com esta missão, iluminada de alegria, de vontade, de responsabilidade, num espírito de colegialidade e de cooperação, que encaramos o desempenho profissional, visando a felicidade. A felicidade de todos; alunos, pais, professores, assistentes operacionais, colegas ... comunidade educativa.

A procura incessante do bem-estar dos alunos é o lema que aprendemos ao longo deste curto percurso profissional, como docente do 1º ciclo do ensino básico e como elemento da direcção de uma escola.

Ao longo desta viagem tivemos o privilégio de contactar com os alunos em sala de aula, pelo que, encaramos este espaço como algo de maravilhoso, local de troca de saberes, de autonomia, de partilha, de motivação, de disciplina, de conforto, enfim, de alegria.

Para atingir este objectivo, sentimos necessidade de conhecer pedagogias que desenvolvessem este espírito de sala de aula. Assim, fizemos formação no Movimento da Escola Moderna (MEM).

Dada a importância desta associação no nosso percurso profissional, dedicamos, o capítulo 1 ao MEM. Assim, fazemos uma breve referência histórica, destacando a importância da pedagogia de Freinet como “raiz” deste movimento. Contextualizamos a Fundação do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, a sua organização, o modelo de formação de professores, os princípios orientadores e, dado que, o trabalho em sala de aula

desenvolvido foi no 1º ciclo do ensino básico, fazemos uma abordagem deste modelo pedagógico nesse grau de ensino.

Decorrente da utilidade do MEM e da sua influência profissional enquanto modelo pedagógico, no capítulo 2, destacamos a importância da sala de aula na organização escolar baseado neste modelo e no propósito da diferenciação pedagógica e da promoção da escola inclusiva.

No capítulo 3, resultante das funções exercidas ao nível da direcção de uma escola como adjunto de director, fazemos uma pequena abordagem sobre a organização escolar. Iniciamos o capítulo com algumas noções sobre organização escolar. De seguida orientamo-nos pela noção de escola que queremos e que defendemos. Traçamos o nosso percurso profissional desempenhado na escola recorrendo a acções positivas desenvolvidas e incidentes críticos vivenciados. Na parte final deste capítulo terceiro, relembramos alguns princípios do MEM e estabelecemos a relação com a escola aprendente.

Finalmente, no último capítulo, fazemos uma breve reflexão relacionada com o desenvolvimento profissional salientando “o que mais aprendi” nesta missão de educar.

1. O Movimento da Escola Moderna

1.1. A influência de Freinet em Portugal

As ideias de Freinet começaram a ser referenciadas, em Portugal, nos finais dos anos vinte, anos trinta. Foi fundamentalmente com Álvaro Viana de Lemos que as técnicas do pedagogo francês foram divulgadas. Nunes (2002) menciona que “ o entendimento que Álvaro Viana de Lemos tinha da necessidade da organização e da divulgação faz dele um dos primeiros difusores das práticas de Freinet em Portugal” (p.122).

Álvaro Viana de Lemos, segundo Nunes (2002), constatava, na altura, efectivamente, que a escola se mantinha uma instituição à parte, fechada à vida exterior, da família, da rua, do campo, enfim da sociedade. As aulas eram carecidas e burocraticamente mecanizadas. Era preciso entender a “escola como um espaço social, imbicado num conjunto de redes de interacção com o exterior” (p.123).

Sobre estas concepções, Álvaro Lemos (1998) tinha, tal como Freinet, uma ideia muito precisa do livro escolar de leitura, mais precisamente o que ele diz ser “inconveniência e deficiência dos textos impostos ou, simplesmente, do que se encontra no mercado e que a escola se vê obrigada a utilizar” (p.24).

A sua perspectiva era daqueles que ousavam adoptar o que ele chamava “novos sistemas educativos nas Escolas Novas”. Dos livros existentes, afirmava que “ ... eram escassos números os que não prejudicassem a marca desafogada das ideias e processos” (id., ib.).

Neste quadro, tornava-se indispensável assentar o trabalho escolar nos interesses profundos das crianças, e aqui o “jornal diário” de Freinet seria “... o mais racional e prático livro de textos, indispensável numa escola” (id., ib.).

Álvaro Lemos concluía que

A iniciativa de Freinet é notável e interessante sob todos os aspectos. Tornando o trabalho escolar vivo, traz a escola ao verdadeiro lugar que ela deve desempenhar na sociedade, para não voltar a ser o que tem sido: uma instituição quase sempre desencontrada das realidades onde se perde o tempo e se massacra a paciência e a alegria” (id., ib.).

Este primeiro contacto com as práticas de Freinet foi, sem dúvida, decisivo, embora se tenha camuflado pela evolução política da altura (golpe de estado militar de 1926), cada vez mais contrária ao sentido da pedagogia freinetiana e que, por isso, remeteu Álvaro Lemos ao silêncio, ficando Freinet ignorado dos docentes portugueses, sobretudo os das gerações formadas nas Escolas do Magistério após Carneiro Pacheco¹.

Posteriormente, e após várias décadas de silêncios, Maria Amália Borges fez regressar as técnicas e conceitos de Freinet aos horizontes da nossa pedagogia.

Com Maria Amália Borges renasce a pedagogia freinetiana em Portugal.

À semelhança de Álvaro Lemos, Maria Amália Borges manifestou em todo o seu percurso profissional, interesse, atracção e inclinação à pedagogia centrada nas crianças. Num dos seus textos produzidos encontramos marcas de Freinet.

Se queremos uma verdadeira escola para todos, uma escola que prepare cidadãos conscientes do valor educativo do trabalho... será necessário dar às crianças e aos jovens novas condições de acesso à cultura... ajudar a criança e o jovem a elaborarem o seu próprio saber, a organizar a sua experiência... a viver em grupo e a trabalharem cooperativamente... (Nunes, 2002, p.125)

A actividade de Maria Borges tomara uma mudança decisiva ao ser fortemente marcada pelo desvendar das técnicas de Freinet esquecidas em Portugal desde os anos 30. Foi em 1960, com a informação tida a partir de Maria Isabel Pereira (1958) que Maria Amália Borges visitou a escola Freinet em Vence, conhecendo pessoalmente Freinet, alargando cada vez mais os conhecimentos nessa área. Reflectiu-se, desde logo, esta inovação na Organização do Centro Infantil de Recuperação de Inferiorizados Visuais, onde começaram a ser aplicadas as técnicas Freinet. Um dos aspectos muito interessantes do funcionamento do grupo foi a utilização da imprensa, a criação do livro de vida e sobretudo da cooperativa escolar, cuja finalidade básica era proporcionar a participação das crianças na gestão da actividade educativa.

¹ Ministro da Educação Nacional de 18 de Janeiro de 1936 a 28 de Agosto de 1940

O aprofundamento da pedagogia de Freinet continuou a processar-se em estágios participados por inúmeros docentes, tais como Rosalina Gomes de Almeida, Isabel Pereira, entre outros.

Maria Amália Borges e Rosalina Gomes de Almeida continuaram a estudar as propostas de Freinet, com base nos materiais e na documentação pedagógica que as acompanhava. Podemos afirmar que, sob a orientação de Maria Amália Borges, as técnicas e filosofia de Freinet tiveram plena aplicação sobretudo no Centro Infantil Helen Keller de que passou a fazer parte integrante em 1962/63. A sua adesão às bases de uma reforma da escola, proposta por Freinet, tinha como pedra angular o princípio da liberdade de expressão, pressupondo confiança nas possibilidades da criança aprender por uma livre experimentação e por tentativas sucessivas, num ambiente estimulante, contrariando aquilo que sucedia com a pedagogia tradicional. Freinet teria partido destas constatações básicas, alargando a todo o ensino o princípio da liberdade de procura num ambiente estimulante e compreensivo.

A aplicação das técnicas de Freinet ao ensino especial foi, de facto, a condição mais relevante do processo de integração educativo e, é a partir desta experiência que Maria Amália Borges elabora uma teoria geral da educação activa, integrando uma pedagogia de grupo.

Outros docentes começaram também a organizar-se e a encontrar outros caminhos. O trabalho desenvolvido por Rui Grácio no sindicato Nacional dos Professores entre 1963 e 1966 provou que, em condições minimamente favoráveis, era possível progredir. A partir de 1960, a actividade do grupo de educadores que se formou em torno de Maria Amália Borges no Centro Infantil Helen Keller contribuiu de forma notável para a difusão da pedagogia Freinet. Desse conjunto de iniciativas, sobressai Sérgio Niza que organizou nesse Centro, o primeiro estágio de formação de professores em técnicas Freinet, designado de “Estágio de Pedagogia Activa.”

Em 1966 foi organizado em Perpignan (França) o Congresso da FIMEM, nomeando-se Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza como delegados do movimento português. Nesse ano, Sérgio Niza organizou o segundo Estágio de Pedagogia Activa, igualmente destinado à formação de professores em técnicas Freinet, no Helen Keller. A participação

de Sérgio Niza no segundo curso de aperfeiçoamento do sindicato Nacional de Professores, na estreia de outros encontros já realizados por Rui Grácio, teve um enorme relevo para o trabalho a desenvolver no âmbito da pedagogia e na filosofia do que mais tarde viria a ser o Movimento de Escola Moderna Portuguesa.

1.2. A importância de Freinet no Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Célestin Freinet é um marco relevante na história da educação do século XX e, particularmente, na origem dos vários movimentos Educativos que brotaram da sua pedagogia, designadamente o Movimento da Escola Moderna Portuguesa. As suas convicções pedagógicas revolucionaram a pedagogia em si, criando práticas pedagógicas inovadoras, rompendo com o sistema tradicional.

Através do seu Modelo, patenteou que era possível fazer da Escola uma instituição democrática. Freinet conseguiu ir mais além, projectando o seu pensamento, as suas ideias, no interior da organização escolar, implementando-as, na sala de aula, local onde fez nascer práticas democráticas de cooperação, edificando um conjunto de valores que desenvolvem o indivíduo pessoal e socialmente.

Freinet foi também inovador ao nível das técnicas que implementou em sala de aula. Por um lado, as técnicas de produção, como por exemplo a Imprensa, bem como, as técnicas de organização social, que tinham como objectivo o princípio da articulação do indivíduo com o grupo e a sociedade. Como refere a este propósito Albano Estrela (1992),

O que podemos reconhecer na sua pedagogia é que o conjunto de técnicas de cooperação, da classe com identidade cooperativa, não é condicionante necessária do conjunto de técnicas de produção, nem vice-versa. Freinet centra o acto pedagógico ou num dos conjuntos de técnicas ou no outro. Na minha opinião, esta é a sua grande descoberta: a possibilidade de polarizar dinamicamente o acto pedagógico tanto na produção como na organização, não fazendo depender qualquer uma delas da outra (p.21).

Outra prática essencial de Freinet é a regulação formativa no grupo de todo o processo, feita pela comunicação e reflexão em consenso, pelos “Conselhos de turma” e

“Diários de Turma” permitindo a resolução de problemas reais. De acordo com esta regulação, Albano Estrela (1992) refere que

...é esta ideia nova que reconheço na pedagogia de Freinet, centrar o acto pedagógico no aluno, dando-lhe os meios necessários para que seja instituinte e deste modo individualmente e/ou em grupo se institua como produtor e organizador do saber, é algo que hoje poderá ser feito dentro de uma perspectiva científica moderna, de rigor não subordinado às ideias mas subordinado a um processo organizado de retroacção. É ainda este princípio que se encontra na formação de docentes centrada na análise de práticas e na elaboração de projectos (p.23).

Entendemos que Célestin Freinet tem o seu lugar privilegiado na educação pois compreendeu o acto pedagógico, o papel do professor, valorizou sempre os alunos tendo estes uma posição central na pedagogia. A escola torna-se, para ele, um local para todos e de todos.

Como refere González (2002), “Historicamente, o MEM encontra as suas raízes nas propostas pedagógicas de Freinet” (p.39).

1.3. MEM – Breve referência histórica

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), é um movimento que se afirma num projecto democrático de autoformação cooperada de docentes, visando consequentemente, um modelo de cooperação educativa nas escolas.

Segundo Inácia Santana (1998), a origem do Movimento da Escola Moderna Portuguesa provém do encontro de três práticas inovadoras, a nível pedagógico e na formação de docentes:

- 1) A concepção do municipalismo a partir das propostas da Educação Cívica de António Sérgio e experimentada numa escola Primária em Évora, por Sérgio Niza em 1963/64 e;
- 2) A integração de crianças deficientes visuais no centro infantil Helen Keller apoiadas nas técnicas de Freinet por Isabel Pereira, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza e;

- 3) O Curso de Aperfeiçoamento Profissional no sindicato Nacional de Professores, organizado por Rui Grácio entre 1963 e 1966.)

(Niza, In Santana, Inácia. *Escola Moderna*, 1998. p.5)

Foi no final dos anos vinte que Álvaro Viana Lemos, professor na Escola normal de Coimbra e representante português na Liga Internacional da Educação Nova (LIEN), que através da sua correspondência com Célestin Freinet, introduziu em Portugal algumas técnicas pedagógicas inovadoras deste pedagogo francês, como por exemplo, a imprensa escolar.

Nos anos cinquenta (1958), Maria Isabel Pereira (Educadora de Infância) contactou com o Movimento da Escola Moderna Francês e tomou conhecimento da experiência de Freinet. Todas estas informações foram comunicadas a Maria Amália Borges. Esta aderiu convictamente às técnicas de Freinet pondo algumas em prática na escola que organizou em sua casa e que, posteriormente, tiveram continuidade no Centro Infantil Helen Keller, que depois dirigiu.

A partir de 1960, a divulgação das técnicas de Freinet foi imparável e imprescindível para a projecção desta pedagogia inovadora em Portugal. Maria Isabel Pereira, após ter frequentado um estágio em Saint-Larry, trouxe para Portugal a Imprensa Escolar que permitiu desenvolver essas práticas no Centro Infantil Helen Keller. Em Setembro de 1961, Maria Isabel Pereira volta a frequentar um estágio da Escola Moderna Francesa, em Arette, juntamente com Rosalina Gomes de Almeida, para de Setembro a Novembro de 1962, frequentar um novo estágio na Escola de Freinet, em Vence. Daqui, resulta um conjunto de trabalhos que se irão traduzir na partilha de novas experiências, saberes e dificuldades, na inserção de novas metodologias na sala de aula e na organização de grupos. Inicia-se um novo tempo que se caracteriza numa prática de avaliação e de reflexão do trabalho dos professores. Em Setembro de 1965, Sérgio Niza organizou no Centro Infantil Helen Keller, o primeiro Estágio de formação de Professores em Técnicas Freinet, com a designação de “Estágio de Pedagogia Activa”. O trabalho desenvolvido no Centro Infantil Helen Keller, entre 1960 e 1966, inspirado na Pedagogia Freinet e na cisão do grupo da Pedagogia Institucional liderado por Fernand Oury (resulta de uma situação de

crise no seio do Movimento Francês, após a morte de Freinet, provocado por divergências teóricas e metodológicas entre os seus associados) constituiu o fundamento do Movimento que iria surgir a partir de 1966, embora não formalizado juridicamente, devido às condições políticas predominantes.

1.4. Fundação do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Dos contactos que se seguiram com as práticas e ideias de Freinet e com o Movimento Internacional já constituído – Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) – resultou a integração do MEM português na referida federação em 1966, no congresso de Perpignan. Nomeou-se Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza delegados do MEM português. Nos finais de 1966, o Movimento tornou públicas as Técnicas Freinet através de uma exposição organizada no Centro Infantil Helen Keller, no âmbito da integração de crianças deficientes visuais. Nesse mesmo ano, foi criado por Sérgio Niza, no Sindicato Nacional de Professores (IV secção), o grupo de Promoção Pedagógica onde se pretendia sensibilizar professores e educadores dos ensinos infantil, primário e secundário para um projecto de formação permanente, segundo a perspectiva aberta por Rui Grácio nos Cursos de Aperfeiçoamento Profissional realizados nos sindicatos, de 1963 a 1966. Desde 1966 até 1974, O MEM organizou vários estágios e encontros, embora numa semi-clandestinidade devido ao contexto político da altura, de regime ditatorial.

O 25 de Abril de 1974 permitiu ao MEM, como a todas as associações políticas e culturais, a criação de condições para a sua institucionalização legal. Assim, em Junho de 1974, foi editado o primeiro número do boletim interno - agora designado “Escola Moderna”.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa reorientou, desde os anos oitenta, o seu trabalho de formação cooperada e o respectivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspectiva cultural e comunicativa decorrente dos trabalhos de Vigotski e de Bruner, entre outros.

Apesar da formalização jurídica do Movimento ter ocorrido em 1976, não impediu a realização de “Estágios de Aprofundamento” e “Estágios de Iniciação” em várias regiões do país. Deste modo e por tais factos, muitos grupos foram-se estruturando em núcleos regionais, de norte a sul do país e arquipélagos, nomeadamente em: Viana do Castelo, Vila Real, Porto, Aveiro, Coimbra, Fundão, Benedita/Leiria, Tomar, Portalegre, Lisboa, Seixal/Almada, Setúbal, Évora, Beja, Algarve, Praia da Vitória (Açores) e Madeira.

Segundo António Nóvoa (1998), “foi através de toda esta trajectória histórica que o MEM criou um passado, uma história e uma cultura” (p.3).

Um passado integrado num inovador movimento pedagógico, o Movimento da Escola Nova e de certas correntes da pedagogia liberal republicana de que se destacam homens e mulheres que marcaram a pedagogia portuguesa, nomeadamente Álvaro Viana de Lemos, António Sérgio, Maria Amália Borges, Maria Isabel Pereira, Rosalina Gomes de Almeida, Rui Grácio, Sérgio Niza, entre outros.

Ainda sobre esta história, Nóvoa (1998) refere que há no colectivo do MEM uma ideia profunda de passado, de um passado onde se escolheu e que se construiu. E esta ideia, o MEM soube transformá-la em lugar de identidade mas também em projecto pedagógico.

Refere ainda que

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 (p.14).

Há neste modelo uma cultura pedagógica única, que ajuda os profissionais a construírem a profissionalidade sentindo esta missão como um compromisso com a educação, com os valores democráticos, com a partilha, reflectindo as práticas dando um sentido ético ao trabalho educativo.

É uma cultura pedagógica que permite avanços, novas iniciativas e projectos, que definem uma atitude de procura e de inquietação intelectual que não se confunde nunca com o efémero das modas e das novidades. Não são apenas palavras. É um modo de ser e de estar (Nóvoa, p.16).

1.5. A Organização do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

O MEM organiza-se em Núcleos Regionais. Em cada núcleo, os sócios constituem grupos cooperativos para partilhar e reflectir as suas práticas, interesses e necessidades. Aí, assumem um papel de formador e formando onde trocam experiências, dificuldades, produzem saberes e materiais de apoio didáctico-pedagógico... numa permanente interacção, revendo e reflectindo as dinâmicas das suas práticas em sala de aula.

Cada região dispõe de uma Comissão Coordenadora do Núcleo Regional, com funções de gestão e de coordenação das tarefas a realizar, de dinamização e regulação das atividades e dos processos de formação e de animação pedagógica.

Mensalmente, os representantes das Comissões Coordenadoras, os representantes das Comissões permanentes especializadas (nacionais) e a Direcção da Associação reúnem em Conselho de Coordenação Pedagógica (CCP). Este órgão é um dos órgãos mais importantes, uma vez que “é um órgão colegial de gestão da vida do MEM constituído pelo conjunto de todos os representantes dos núcleos regionais e das comissões pedagógicas” (Santana, 1994, pp. 17-18).

Reúne mensalmente ao sábado, e aborda todos os assuntos relacionados com cada núcleo, na parte da manhã; a parte da tarde é utilizada para aprofundamento de formação pedagógica

A Assembleia Geral, representativa dos núcleos regionais e formada por todos os sócios no pleno uso dos seus direitos, elege anualmente a Direcção, o Secretariado do Conselho de Coordenação Pedagógica, o Conselho Fiscal e a Mesa da Assembleia Geral.

No âmbito da Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores aprovado pelo Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro e posteriores alterações introduzidas, o MEM viu-se na necessidade de formalizar a criação do seu Centro de formação (1993), promovendo desta forma a formação cooperada (acreditada), para efeitos de progressão na carreira, nas modalidades de Curso, Oficina, Estágio e Projecto no quadro do Sistema Nacional de Formação Contínua.

Definida como Associação de Formação de Professores e outros Profissionais de Educação, o MEM é mais do que um pequeno grupo de profissionais que luta pelos mesmos ideais pedagógicos. O número de associados tem vindo a aumentar ao longo dos anos. Disso nos dá conta González (2002), referindo que, na altura, o movimento reunia cerca de 2000 sócios e Serralha (2009), menciona que o movimento reúne 2500 sócios de todos os níveis de ensino (do pré-escolar ao superior) em todo o país, tornando-se uma instituição com responsabilidades ao nível do próprio sistema de ensino.

Em jeito de resumo, importa referir de que a criação do movimento deveu-se aos contributos de alguns pedagogos. Além da importância de Freinet e da Pedagogia Institucional na construção e reconstrução sistemática do modelo pedagógico do MEM, importa ainda destacar alguns nomes ligados às Ciências da Educação que têm vindo a exercer influência. Referidos na tese de doutoramento de Serralha (2007), são eles: “Dewey, Vigotsky, Bruner e, mais recentemente, o grupo dos posvygotskianos (Cole, Wertsch, Rogoff, Wells e Daniels)” (p.20).

1.6. A Formação dos professores no Movimento da Escola Moderna Portuguesa

O Movimento da Escola Moderna português define-se como um “Projecto Democrático de autoformação cooperada de docentes, que transfere, por analogia, essa estrutura de procedimentos para um modelo de cooperação educativa nas escolas” (Niza, 1994, cit. por Santana, 1998, p.8).

Segundo Santana (1998, pp.7–12) e Niza (1997, pp. 22–36), o modelo de formação do MEM baseia-se nos seguintes pressupostos:

a) Sociocentrado	b) Contratado	c) Isomórfico	d) Origem na experiência e na significação que se atribui	e) Processo de regulação formativa
A formação do indivíduo realiza-se num grupo, em constante negociação entre os interesses individuais e os do grupo, num contexto de formação cooperativa, em que os formandos desempenham simultaneamente diversos papéis, o de objecto, o de agente e o de sujeito da sua própria formação.	Ao ser voluntário, o papel do formando e as suas expectativas clarificam-se num clima de participação cooperada entre todos. As necessidades e os interesses de cada um articulam-se com os recursos do grupo.	Com o intuito de facilitar a transferência das estratégias metodológicas do modelo de formação para o modelo pedagógico, os princípios e as estratégias são as mesmas nos dois modelos.	A partir de trocas formais e informais o modelo pedagógico vai sendo construído. É reflectindo sobre a experiência e na atribuição de significados que a formação se vai realizando;	Através de uma reflexão-avaliação integrada no próprio processo de formação e que parte da circulação da comunicação característica da vivência democrática, tendo sempre como referente o projecto inicial, produzindo novos sentidos que vêm enriquecer o anteriormente previsto

Quadro 1 - Pressupostos do modelo de formação do MEM

Tendo em conta os autores atrás referenciados os princípios estratégicos do modelo de formação do MEM, são os seguintes:

Do processo de produção para a compreensão	Da intervenção para a comunicação	Da experiência pessoal para a teorização
A partir da concretização do modelo pedagógico realiza-se uma reflexão, à posteriori, que leva a uma tomada de consciência, promovendo uma compreensão mais profunda do modelo.	É a partir da comunicação do experienciado que se vão regulando, em socialização cooperada, os avanços e os recuos do trabalho realizado.	É a partir das necessidades de aperfeiçoamento, aprofundamento, clarificação e fundamentação que a teoria ganha um novo sentido, numa interacção dialéctica.

Quadro 2 - Princípios estratégicos do modelo de formação do MEM

Tendo em conta o princípio da autoformação cooperada do MEM, exploramos de forma sucinta (Quadro 3), os momentos organizativos e formativos por que passam os membros do movimento.

Projectos de grupos de trabalho cooperativo	Reúnem um conjunto de sócios que pretendem partilhar, aperfeiçoar e aprofundar determinado aspecto da sua prática pedagógica. Podem ter uma função técnico-pedagógica, onde se avalia e planifica a prática pedagógica; uma função instrumental, onde se constrói e partilham instrumentos de trabalho pedagógico; uma função científica, onde se aprofundam teoricamente as práticas e se partilham documentos teóricos. Podem ser formações acreditadas na modalidade de projecto.
Seminários de Investigação-acção	Orientados para o estudo e teorização do modelo pedagógico dos sócios que se inscreverem no projecto de Investigação-formação (Tem como objectivo o estudo da utilização do modelo pedagógico do MEM na gestão cooperada do desenvolvimento curricular através da concepção e implementação do Projecto Curricular de Turma de cada docente-investigador ligado em rede b-learning numa comunidade de práticas de investigação e educação).
Oficinas de iniciação ao Modelo do MEM	São momentos de formação que servem para os professores interessados se iniciarem ao modelo pedagógico. São orientadas por dois formadores que apoiam os iniciantes na leitura de textos teóricos e na implementação dos vários módulos de actividade do modelo. São formações acreditadas.
Estágios no MEM	Posteriormente à frequência das oficinas, os estágios dão continuidade ao trabalho e reflexão já realizados. Pretende-se uma implementação total do modelo pedagógico. Tem um formador e é igualmente uma acção acreditada.
Sábados mensais de animação pedagógica	São sessões de relatos de práticas dos sócios do MEM, organizadas por cada um dos Núcleos Regionais. Ocorrem uma vez por mês, são abertas a não sócios. Nalguns núcleos ocorrem sessões plenárias para abordagem teórica, ou apresentação de estudos no âmbito do trabalho pedagógico do MEM. Em alguns núcleos existem também relatos dos vários níveis de ensino em simultâneo.
O Congresso anual	É o momento onde os sócios partilham, através de relatos de práticas, os aspectos mais significativos do seu trabalho ao longo do ano. O Objectivo é promover o debate, a reflexão e o aperfeiçoamento dos vários módulos de actividade do modelo pedagógico. Nele também se realizam duas a três sessões plenárias e uma exposição dos trabalhos dos alunos. É aberto a não sócios e apresenta-se como um dos momentos mais importantes de formação do Movimento. Em Julho de 2013 será realizado o 35º congresso.
O Encontro Nacional	É um momento de reflexão e aprofundamento interno sobre a pedagogia do MEM e ou outras temáticas pertinentes em debate no sistema educativo. Destina-se apenas a sócios.
Os encontros nacionais de especialidade	São momentos em que os vários níveis de ensino, em datas distintas, se reúnem e se debruçam sobre alguns aspectos do modelo pedagógico, com o intuito de se reflectir e avançar no desenvolvimento das práticas.

Quadro 3 - Modalidades de formação existentes, actividades regionais e nacionais

Para apoio à formação, o MEM possui uma Comissão de Apoio à Formação bem como um centro de recursos apetrechado com livros, materiais e instrumentos pedagógicos e revistas.

Deste centro de recursos faz parte a revista **Escola Moderna**. Com três números anuais, onde se divulgam as práticas profissionais, as sínteses e extractos de ensaios, de dissertações de mestrado e de teses de doutoramento relacionadas com MEM, é um notável instrumento de apoio aos professores.

Em cada Núcleo Regional existe uma Comissão Coordenadora que gere a formação e as actividades desenvolvidas. Esta comissão reúne uma vez por mês, em Conselho de Coordenação Pedagógica (órgão colegial constituído por todas as Comissões Coordenadoras dos núcleos regionais, pelas Comissões Pedagógicas Especializadas e pela Direcção que lhe preside) e é neste que se gere e regula toda a vida associativa e organizativa do Movimento.

1.7. Princípios Orientadores do Modelo

Este modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se, teoricamente, a partir de três dimensões fundamentais: **os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa** (Niza, 1998, p.77-98). Os projectos de conhecimento e de intervenção são concebidos e desenvolvidos democraticamente, em trabalho contratualizado de cooperação, entre professores e alunos.

1 - Circuitos de comunicação
Criação de um clima de livre expressão dos alunos
Promoção das aprendizagens em interacção comunicativa, gerando o desenvolvimento psicológico e social dos educandos
Criação de circuitos de comunicação das aprendizagens, trocas sistemáticas de produções e de saberes
Os alunos aprendem cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustentando a motivação intrínseca do trabalho
Esta perspectiva concretiza a dimensão social das aprendizagens, o sentido solidário da construção cultural dos saberes e das competências instrumentais que os expressam (escrita, desenho, cálculo)

2 - Estruturas de cooperação educativa
Cooperação como processo educativo, contrariando a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho na escola
Os alunos trabalham juntos (em pequenos grupos ou a pares) para atingirem um objectivo comum
Consciência das vantagens multiplicadoras da entajuda, da reciprocidade
No processo de aprendizagem cooperativa o sucesso de um aluno contribui para o sucesso do conjunto dos membros do grupo
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
Em Portugal, António Sérgio acentua a dimensão social e política da cooperação; a sua função emancipadora

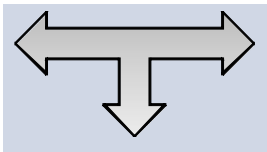
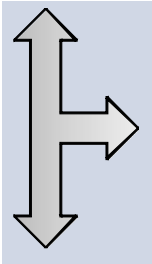
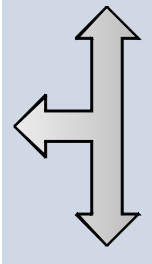
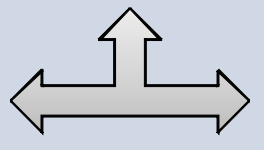
3- Participação democrática directa
Participação democrática directa e activa (e não em forma de delegação ou de representação) na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática
As atitudes, os valores e as competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se enquanto os alunos, com os professores, em cooperação, vão experienciando e desenvolvendo a própria democracia na escola
Aprendizagem cívica da participação democrática em confronto com os problemas sociais da escola
Procedimentos promotores de atitudes e valores democráticos: governo cooperado das aprendizagens e das relações sociais que as engendram; gestão colegial, em Conselho, de tudo o que à turma respeita; circulação partilhada da informação e das produções da aprendizagem; livre expressão das mensagens; controlo democrático e directo das decisões e poderes; uso sistemático do debate e da negociação de objectivos e de procedimentos; uso de estruturas de cooperação na apropriação e construção da aprendizagem; desenvolvimento constante da partilha nas coisas da cultura, como nos afectos

Quadro 4 - Dimensões da organização do MEM

1.8. O modelo pedagógico do MEM no 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Modelo Pedagógico é desenvolvido através de módulos de atividades curriculares de **Diferenciação Pedagógica**:

A estrutura cooperada deste Modelo assenta em cinco estruturas de desenvolvimento curricular, como demonstra o seguinte esquema:

<p>Trabalho de aprendizagem curricular por projectos cooperativos</p> <p>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.</p>		<p>Trabalho curricular participado pela turma</p> <p>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.</p>
	<p>Organização e gestão cooperada em conselho de cooperação educativa</p> <p>Reuniões de Conselho para planeamento, avaliação, análise de ocorrências significativas, reflexão ética para clarificação e construção de regras de vida para desenvolvimento sociomoral (Instrumentos de planeamento/avaliação e Diário de Turma)</p>	
<p>Circuitos de comunicação para difusão e partilha dos produtos culturais</p> <p>Comunicação e difusão do trabalho em projectos, apresentação de produções, divulgação de publicações, exposição de trabalhos, troca de correspondência e interacção virtual. Estas acções são submetidas à reflexão sobre os efeitos da sua apropriação ou utilização social.</p>		<p>Trabalho autónomo e acompanhamento individual</p> <p>Estudo e aprofundamento dos conteúdos disciplinares, treino e produção intelectual dos alunos guiados por um plano individual de trabalho periódico. Trabalho rotativo do professor para ensino interactivo dos alunos que precisam de acompanhamento individualizado.</p>

Quadro 5 - Módulos de actividades curriculares de diferenciação pedagógica in
[\(http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/\)](http://www.movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/)

2. Percurso Profissional – Da sala de aula...

2.1. Impressões

“Numa manhã de Outono, uns meninos pequeninos resolveram entrar para a escola.

Eles eram mesmo pequeninos!

Na noite anterior a essa manhã, alguns deles, nem conseguiam dormir devido à ansiedade.

Guiados pelas mãos, seguiam muito nervosos; uns sorriam, outros choravam, outros tremiam, outros hesitavam em entrar no recreio, agarrando fortemente as mãos das suas mães.

As mães diziam:

- Ide! Não tenhais medo. Vocês vão conhecer muitos amigos e isso é fantástico!

Então, e porque já estava na hora, resolveram entrar.

Entraram num mundo mágico.

Ali aprenderam a ler e a escrever. Aprenderam a contar, a desenhar, a brincar, a cantar. A respeitar e a abraçar. A sorrir e a chorar. A ajudar e a motivar...e ainda tiveram tempo para fazer as suas traquinices.

Cresceram, cresceram e foram muito felizes!”

(António Teixeira, 2002)

Foi esta a missão - a de tornar felizes as crianças - que, em Setembro de dois mil e dois, abraçamos - a de ser professor.

Lutamos por um sonho, o de tornar os alunos felizes, saudáveis e sábios.

Movidos pelo espírito da missão de educar porque:

Como refere Cury (2004), “educar é acreditar na vida... é ter esperança no futuro... é semear com sabedoria e colher com paciência... é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração” (p. 9).

Recorrendo a João dos Santos (2007),

Educar é oferecer-se como modelo, educar é respeitar o seu próprio modelo, educar é respeitar a criação do homem e do seu universo. Educar é respeitar a criança e a criatividade infantil. Se podes ser infantil, podes ser Homem, podes ser Mestre (p. 24).

Ao chegar à escola, impulsionados pela força, pela coragem, vontade, ímpeto, pela alegria e felicidade, pensamos: Como poderemos tornar felizes estas crianças?

Como poderemos educar estas crianças rumo à felicidade?

Sentíamo-nos com a responsabilidade de entender que

A pessoa humana, cada pessoa, está no centro da educação e de toda a actividade humana: em cada criança ou jovem, em cada adulto, em cada idoso com que deparamos, mora sempre uma pessoa única, com dignidade inalienável e inviolável (Azevedo, 2011, p.124).

Assim, porque trabalhar com crianças tem algo de belo, de arriscado, de fácil e de difícil, sentimos necessidade de conhecer práticas e metodologias inovadoras com o objectivo da prossecução da felicidade e, colmatar a máxima de um ensino para todos, onde todos aprendem o mesmo e da mesma forma.

Acreditando que em cada um há uma história diferente mas verdadeira, singela, apetecível de ser revelada e de se revelar.

Como refere Azevedo (2011) citando Hilde Domin, “o teu lugar é onde olhos te olham. Tu nasceste onde olhos te encontram”

Pelo interesse da pessoa do aluno, resolvemos correr riscos, sair da norma, sem nenhuma certeza de ter razão ou de chegar a resultados visíveis.

Queríamos ser :.

- Conselheiro ao aprendiz individual;
- Gestor de contratos de aprendizagem;
- Moderador de processos de aprendizagem em grupo;
- Parceiro de trabalho de projecto;
- Prestador de serviços aos formandos que evidenciem maiores dificuldades;
- Mentor de trajectos particulares de aprendizagem;
- Co-criador de conteúdos multimédia de aprendizagem.

Funções de professor em 2020 (Roberto Carneiro)

2.2. A diferenciação pedagógica em sala de aula

Somos todos irmãos; somos todos diferentes: há uns que têm bico, outros que têm dentes, há uns que têm escamas, outros que têm asas, na terra e na água fazemos nossas casas. Eu só tenho pescoço. Eu voou pelo ar. Eu nado a quatro patas eu cá gosto de andar. Somos todos diferentes, mas todos queremos bem à boa da galinha que é a nossa mãe.

«Os ovos misteriosos, Luísa Ducla Soares»

Acreditando que nenhum esforço se perde a longo prazo e que o caminho se encontra a caminhar resolvemos traçar um trilho de aprendizagem integrando, numa primeira viagem, os sábados pedagógicos ²do Movimento da Escola Moderna (MEM), do Porto.

Foi através destes encontros que conhecemos uma panóplia de instrumentos, de metodologias, de organização do trabalho que nos viriam a ser muito úteis e que, ao mesmo tempo, aplicávamos em sala de aula.

² Encontros pedagógicos do MEM de livre assistência realizados aos sábados pelo Núcleo Regional. Os associados do movimento divulgam e reflectem sobre práticas do MEM. Partilham experiências de ensino-aprendizagem.

Iniciar um modelo inovador de ensino-aprendizagem complexo, que não havia sido experienciado em estágio, foi algo que nos preocupou, no entanto, com a colaboração, ajuda, apoio e amparo dos colegas, bem como, no acreditar da missão de educar, tudo se tornou mais fácil ao longo dos anos.

“Professor sou Feliz! Tenho um pai e uma mãe e gosto de andar na escola” (declaração de JJ, aluno adoptado, do 4ºano da EB1 da Nazaré, Funchal, 2003/2004).

Estas simples palavras reflectem a grandeza, a diversidade, a ambiguidade do que é ser feliz. Reflectem, por sua vez, que apesar das adversidades, a escola deve educar nas diferenças e proporcionar a todos, o gosto, a motivação, a realização pessoal, a construção de um projecto de vida.

Assim a escola deverá criar oportunidade para a inclusão de todos os alunos e abrir o “palco” para o desempenho do papel de actores dos seus alunos.

Entendíamos, tal como Corte (1990) que era necessário

O conjunto de medidas didácticas que visam adaptar o processo de ensino aprendizagem às diferenças importantes inter e intra-individuais dos alunos, a fim de permitir a cada aluno atingir o seu máximo na realização dos objectivos didácticos (p.280).

A vida, às vezes, é engraçada!

O percurso que trilhamos, as ideias que defendemos, os ideais que prosseguimos vão de encontro às ideias que muitos homens e mulheres defendem e querem implementar.

Sem a conhecer na altura, serve-nos no presente, de inspiração o princípio da inclusão da Declaração de Salamanca, pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais.

Reforçamos que cada criança tem o direito à educação e às oportunidades de aprendizagem; cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; que os sistemas de educação devem ser planeados e os

programas educativos implementados, tendo em conta, a diversidade destas características e necessidades.

Tal como Baptista (2011) entendemos e promovemos a escola inclusiva como aquela que

Combate as diferenças, favorece a igualdade de oportunidades, reconhece e satisfaz as necessidades dos alunos, garante um bom nível de educação, sensibiliza alunos, pais e comunidade, utiliza recursos e cria novos métodos de aprendizagem, recorre a estratégias diversificadas, proporciona a integração na vida económica e social, não deixa nenhum aluno para trás (p.79).

Em dois mil e um e dois mil e dois, quando estagiávamos, o que mais nos inquietava no trabalho de sala de aula, era a ausência de oportunidades e o silêncio imperial dos alunos, a persistência dos professores em torná-los todos iguais, “vesti-los de igual forma”, como apelida Formosinho (2000) de “pedagogia burocrática”.

Não queríamos que o futuro fosse assim, queríamos sim:

“Dar especial atenção à criança como um todo e, não apenas, à criança-aluno, respeitando dessa forma, o desenvolvimento de três níveis – académico, socioemocional e pessoal” (Correia, 2008, p. 13).

Tal como Azevedo (2011) reportando-se ao relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI,

importa, pois, que a educação escolar invista tudo em conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos do seu destino. Afinal, o tesouro escondido e a descobrir não mora numa qualquer instrumentalização ou funcionalização da educação escolar, o tesouro escondido é de cada um de nós, seres humanos únicos e irrepetíveis, criados para uma vida em plenitude (p.130).

Por isso, em nosso entender, devemos, na escola, fomentar a diferenciação pedagógica como forma de inclusão, como metodologia para a Felicidade.

Pensamos que a acção educativa deve centrar-se no trabalho diferenciado de aprendizagem dos alunos e não no ensino simultâneo do professor.

Como refere António Nóvoa (2005, p.95), “...não se deve manter um ensino colectivo, mas antes buscar os caminhos de uma diferenciação pedagógica, que atenda aos ritmos de aprendizagem de cada criança em vez de se pautar pelo ritmo de ensino do professor.”

Realça a necessidade de “compreender os interesses e as necessidades da criança” a o envolvimento da motivação da criança como questão-chave para um estudo fácil, divertido e sem esforço”. (id,.ib.)

Foram algumas destas metodologias/pedagogias, de que trataremos sucintamente mais à frente, que adoptamos durante seis anos de trabalho como professor do primeiro ciclo do ensino básico.

Metodologias sustentadas sobre as quais, Baptista (2011), na sua obra sobre inclusão, nos dá alguns exemplos: trabalho a pares, grupos de trabalho por níveis, grupos heterogéneos, equipas por centro de interesses, contratos de aprendizagem, actividades diferenciadas, tarefas concebidas e planificadas em conjunto por alunos e professores, resolução de problemas e aprendizagem por projectos. Menciona também alguns factores eficazes para a educação inclusiva como o ensino e aprendizagem cooperativa, resolução cooperativa de problemas, ensino efectivo, formas alternativas de aprendizagem.

Metodologias/Pedagogias amadurecidas ao longo do tempo, quer através de processos formativos, quer pela experiência do trabalho realizado em sala de aula.

Anos de conhecimento, de disciplina, de sucessos e de insucessos, de reflexão, de mudança, de responsabilidade, de auto-aprendizagem, de oportunidades.

Num teste um professor fez a seguinte pergunta:

Por que razão, ao dividirmos cinco por dois, não obtemos, como resultado, um número inteiro?

Resposta de uma aluna.

A razão desta pergunta está na vontade de querermos que as coisas sejam inteiras e de estranharmos quando não o são. Gostamos mais dos pares do que dos ímpares. Gostamos mais dos quadrados do que dos triângulos. Gostamos mais de uma maçã do que dois pedaços de maçã (Soares, 2000, p. 18).

Ao longo desta curta missão entendemos que tudo e que todos têm o seu valor. Todos devem de ter oportunidades.

Todos são importantes e, na sua singularidade, são os nossos tesouros. Por isso, todas as crianças devem ter a oportunidade de se revelarem, de dizerem quem são e, nós educadores, devemos abrir-lhes os braços e acolhê-las com o nosso coração.

Assim, para as crianças, a escola deve ser o seu lugar para a formação e para o crescimento. Fazer da prática da aprendizagem uma prática apaixonada pelo saber e pela compreensão (Guerra, 2000).

Por isso, o professor e a escola devem proporcionar um ensino, uma vida de qualidade a todas as crianças.

Os alunos quando chegam à escola trazem saberes, experiências, e é este o ponto de partida – a riqueza de cada um na sua diferença e não, o começar do nada, porque o nada na criança não existe.

A este respeito, Niza (2012) refere que “uma orientação inclusiva implica, conseqüentemente, o trânsito de uma escola incapacitante para uma escola que, com todos, promova o desenvolvimento humano de todos (p.4)

Assim, o conhecimento constrói-se pela consciência do percurso da sua própria construção.

Estaremos, nos dias de hoje, longe de Salamanca, no entanto, tal como Sócrates, a educação é “o nosso maior bem” e, neste sentido, temos que tornar justo, a partilha comum do nosso maior bem.

2.3. A importância do MEM na organização da sala de aula

Após o primeiro ano de trabalho não estávamos satisfeitos, sentimos necessidade de amadurecer, de pesquisar. Nesse sentido fizemos mais uma formação no MEM (oficina de formação do MEM realizada no Funchal -Madeira) onde, tivemos a oportunidade de privar com Sérgio Niza e Inácia Santana.

Porquê fazer formação no MEM?

A diferenciação pedagógica é um dos aspectos central do modelo do MEM, enquanto estratégia de acompanhamento, por parte do professor, das aprendizagens dos alunos, promovendo, simultaneamente, a sua autonomia. Efectivamente, esta competência é uma construção progressiva, facilitada, desde o primeiro ano de escolaridade, pelas **condições ecológicas da sala de aula**. Trata-se da organização do espaço em áreas de trabalho de forma a facilitar o livre acesso dos alunos aos materiais e da gestão do tempo, de maneira a permitir a realização diária de trabalho autónomo, decorrente dos seus interesses e necessidades em termos de aprendizagem.

Entendemos fazer formação devido ao carácter prático das acções e da implicação dos processos de autoformação.

Segundo Álvaro Estrela (1992), o MEM tem uma importância crucial na Formação de Professores, considerando a importância do contacto directo com este movimento, que proporciona um conhecimento interno das suas atividades, uma vivência em situação do conjunto de práticas e reflexões que lhe são próprias. Salienta o interesse da constituição de grupos de formação, na realidade de natureza auto-formativa, o desenvolvimento de projectos de trabalho, segundo os quais pesquisem e procurem os contributos das diversas ciências, encarregadas não como elaborações teóricas com valor em si mesmas, mas como algo de funcional.

A este respeito, Graça Vilhena (1992) encara o MEM como

Um projecto de autoformação cooperada promotor de um desenvolvimento social, pessoal e cultural onde ... a procura em cooperação de uma prática democrática no aprender e ensinar que facilite cada vez com mais coerência uma educação para a democracia, acrescentando ainda que ... a aprendizagem da democracia é tão difícil e indispensável que tem de se iniciar quando começa tudo de fundamental: - a descoberta dos outros, do mundo e de nós próprios (p. 42).

Segundo Sérgio Niza (1996, p.145) o MEM assenta em três estratégias principais de orientação didáctica:

- 1- Do processo de produção para a compreensão;
- 2- Da intervenção para a comunicação;
- 3- Da experiência pessoal à teorização.

Assim, segundo este pedagogo, é pela reflexão da própria acção que se constrói o conhecimento. A formação baseada na comunicação estabelece naturalmente mecanismos de regulação que implicam a reelaboração do processo retrospectivamente. E, na Investigação-acção, a acção desencadeia necessidades de clarificação e aprofundamento de questões para resolver problemas concretos. A teorização surge, portanto, de modo funcional e natural, sendo integrada enquanto teoria, uma vez que corresponde a um ato voluntário e uma atribuição de sentido. Assim, a relação entre teoria e a prática caracteriza-se, neste modelo, por uma interacção dialéctica entre a teoria e a prática onde a prática faz apelo à teoria para que se aperfeiçoe e desenvolva por sucessivos interpolados momentos de teorização.

O MEM descreve, no âmbito do modelo pedagógico, a organização social do trabalho de aprendizagem. Neste modelo, destaca-se a construção da formação democrática na organização na escola através da cooperação educativa no trabalho de aprendizagem e da participação democrática na organização social das aprendizagens curriculares. É dado relevo à organização da sala de aula, ao desenvolvimento das atividades semanais, ao sistema de pilotagem do trabalho de cooperação e ao clima social da formação democrática.

Durante os seis anos de serviço docente tentamos sempre seguir e aplicar este modelo educativo.

2.4. Organização da sala de aula no 1º ciclo

Quando se pretende promover a diferenciação pedagógica devemos criar condições físicas para tal. Deste modo, a sala de aula deverá oferecer diversas e diferentes opções de trabalho, gostos de e para o trabalho, tais como: áreas de leitura e de escrita, áreas das

expressões, áreas das experiências, área da matemática, uma pequena biblioteca, área para registos (tempo, leite, fruta, tarefas, etc.), registos de ocorrência...

No âmbito do modelo pedagógico do MEM destacaria a importância desta micro-organização, a **sala de aula no primeiro ciclo**.

Dentro deste modelo cada docente exerce uma prática pessoal mas sustentada e orientada por um conjunto de componentes estruturados, que são o pivô de todo o funcionamento da sala de aula, de forma a facilitar o ambiente de aprendizagem.

Quando pensamos em diferenciação pedagógica devemos estar munidos de um conjunto de suportes, quer organizacionais, estruturais, estratégicos...

Para fomentar a diferenciação pedagógica e a inclusão das crianças achamos, segundo este modelo, dar extrema importância à organização sala de aula. Assim, ao longo dos anos organizamos a sala de aula do seguinte modo (Niza, 1998).

- Áreas de apoio geral;
- Áreas de apoio específico;
- O desenvolvimento da acção educativa: as atividades semanais;
- O sistema de pilotagem do trabalho de cooperação educativa;
- O clima social de formação.

Sucintamente caracterizamos cada uma dessas áreas.

ÁREAS DE APOIO GERAL

Armário para materiais colectivos (materiais escolares como papel, cartolinas, marcadores e outros devidamente arrumados, etiquetados e classificados, permitem uma fácil identificação e arrumação pelos alunos)

Bancada de ficheiros (possui colecções de ficheiros autocorretivos ordenados e classificados e guiões de trabalho correspondente a várias áreas do programa do ano em que a turma se situa. Ao lado da bancada, num placard são colocadas tabelas de duas entradas com o nome dos alunos e código do ficheiro para registo de utilização dos alunos.

Placard (para afixar mapas de registo de – tarefas, presenças dos alunos, textos produzidos (textos do quotidiano, histórias, bandas desenhadas, notícias, poesias, relatórios, cartas resumos, avisos), leituras, registo de projectos de estudo³, plano do dia⁴, programas curriculares e o Diário de Turma⁵)

ÁREAS DE APOIO ESPECÍFICO

Ateliê de Expressão Plástica (materiais para moldagem, escultura, desenho, pintura, fotografia. Reserva-se uma área de exposição)

Oficina de Teatro (apoio às atividades de expressão plástica: adereços, fantoches e máscaras).

Área de apoio à educação musical (com o sentido de desenvolver o gosto pela música. Nesta área estão disponíveis instrumentos, publicações musicais, rádio leitor de CD, CDs).

Biblioteca

Oficina de escrita (computador, mesa de escrita, montagem de livros, jornais, texto de apoio, correspondência)

Laboratório de ciências e matemática (materiais de apoio à observação e à realização de experiências. Disponibiliza-se também auxiliares de cálculo e de apoio ao estudo de grandezas, medidas, espaço e forma relacionados com a matemática)

³ Este registo indica o nome dos alunos do grupo que realizarão o projecto. É composto por colunas de informação como: o que queremos saber, o que já sabemos, o que vamos fazer, como vamos apresentar a informação e a comunicação à turma; como e quando.

⁴ Constituído por três colunas: o que vamos fazer, quem faz e balanço.

⁵ O DT é um registo contínuo da vida da turma. É constituído por quatro colunas. Duas delas recolhem ocorrências significativas – **Acho Bem/Gosto** e **Acho mal/Não gosto**, que avaliam a actividade escolar e comportamentos sociomoraes. As outras duas colunas são destinadas a **Sugestões** com o objectivo de solucionar os problemas, esclarecer determinados assuntos, dúvidas e/ou sugerir novas atividades e a **Novidades** que proporcionam novas descobertas.

O DESENVOLVIMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA: AS ATIVIDADES SEMANAIS
Apresentação à turma do programa sob forma de listagem de competências e de conteúdos a desenvolver ao longo do ano (desperta interesse nos alunos para a investigação e para o desenvolvimento de projectos).
O Programa não é rígido logo sujeito a alterações.
Os planos anuais de cada domínio constituem-se em listas de verificação para os alunos. É estabelecido um código para os conteúdos sinalizados/trabalhados/consolidados.
O desenvolvimento curricular é feito semanalmente contendo tempos para as rotinas de trabalho. Distinguem-se dois tipos de tempos, o tempo para as actividades nucleares (Reuniões de conselho de cooperação de turma, o trabalho em projectos e o tempo de estudo autónomo) e o tempo para as actividades complementares (trabalho de texto, os livros e a leitura, actividades de extensão curricular, sessões colectivas de: matemática, expressões)

O SISTEMA DE PILOTAGEM DO TRABALHO DE COOPERAÇÃO EDUCATIVA
O professor sustenta toda a organização do trabalho num ambiente social de aprendizagem.
O professor apoia, acompanha, orienta, por rotação, as actividades a desenvolver de escrita, de cálculo, os trabalhos de projectos e, no tempo de estudo autónomo ajuda os alunos com necessidades específicas.
A pilotagem é estabelecida por um conjunto de mapas de registo dos percursos e das produções dos alunos que permitem fazer balanços e regular o trabalho de aprendizagem de cada aluno (plano anual dos programas, plano diário, mapas de registo do leite, das presenças, das tarefas, regras de vida, mapas de utilização de ficheiros, mapa de produções de textos e de leituras, mapas de registos dos projectos, o Plano Individual de Trabalho – PIT, o diário de turma

O CLIMA SOCIAL DE FORMAÇÃO
Assenta num contrato democrático de convívio e trabalho entre os alunos e o professor, construído pela organização, planeamento e avaliação cooperadas da aprendizagem na base do diálogo e saberes dos alunos.

Quadro 6 - Organização da sala de aula

2.5. Aspectos positivos em sala de aula

Transmite entusiasmo aos teus alunos, motivando-os para aprender, para viver – levando-os a empenhar-se no estudo e na vida. Os teus alunos – e tu – ficarão muito mais ricos.

« A arte de ensinar, Karen Katafiasz»

No desenvolvimento da acção educativa em sala de aula destaco alguns momentos de alegria e de partilha do saber. São apenas momentos vividos ao longo dos anos, com diferentes alunos, mas que, perante um mundo de oportunidades, as sensações de alegria, de conforto, de participação, de motivação foram semelhantes.

Como docente, sentia um clima de tranquilidade no desenvolvimento da acção educativa. Sentimentos de confiança e de segurança no trabalho a desenvolver. Planificávamos o trabalho através da agenda semanal, contemplando momentos de: conselho, planificação semanal e diária, trabalho em projectos, comunicações dos alunos, atividades colectivas de matemática, expressões e de trabalho de texto, bem como um momento diário de Tempo de Estudo Autónomo (TEA).

Destaco, destes momentos convividos em sala de aula, a motivação dos alunos no desenvolvimento dos trabalhos de projecto e o tempo de estudo autónomo. Destaco porque são marcas do desenvolvimento dos alunos em processos de autonomia, cooperação, disciplina e da diferenciação pedagógica.

No trabalho em projectos, a sala de aula transformava-se num centro de investigação, baseado no interesse e na experiência dos alunos. Assim, via nos alunos, um interesse radiante na construção cooperada (trabalhavam em grupo) para a resolução dos seus problemas. Sentíamo-nos felizes porque os alunos eram a fonte da felicidade, uma vez que, os alunos desenvolviam os seus projectos e gostavam de os apresentar aos colegas da turma e aos colegas das restantes turmas da escola. Sentiam-se valorizados pela partilha e pela motivação que recebiam dos seus pares.

O TEA é, em nosso entender, um dos aspectos do modelo do MEM que melhor evidencia a diferenciação pedagógica, onde o aluno é o actor do seu processo de aprendizagem.

O TEA era guiado pelo Plano Individual de trabalho (PIT) no qual constavam as tarefas a desenvolver no TEA. Este tempo também era importante porque, assim, depois de negociar e planear com os alunos, poderia apoiar os alunos com mais dificuldades, para que, não ficassem “para trás” e todos desenvolvessem e avançassem nas aprendizagens.

2.6. Incidentes críticos em sala de aula

Ao longo da experiência profissional destacaria a dificuldade sentida em lidar com um aluno com necessidades educativas especiais.

Decorria o ano lectivo 2003/2004 quando leccionava na EB1 da Nazaré, Funchal. Tinha uma turma com 25 alunos sendo um deles, aluno com necessidades educativas especiais. Era um aluno afável, no entanto, quando contrariado, ficava agressivo com os colegas. Talvez, estes medos, receios – comportamentos do aluno, fossem justificados pelo ambiente familiar em que estava inserido. Filho de pais separados, alcoólicos; vivia com a avó.

Recordo-me de bons momentos que passamos na sala de aula, quando o aluno apresentava trabalhos – ler, contar, mostrar, realizava projectos, trabalhava no PIT. Úteis momentos de diálogo, de abertura e de confiança conquistada ao longo do ano.

Um dia, quando contrariado por um colega num trabalho de grupo, levantou-se e começou a rasgar os cadernos aos colegas da turma.

Nunca imaginei que o pudesse fazer na minha presença. Naquele momento e porque a situação parecia incontrolável – por onde passava tudo rasgava - tive de o impedir. Foi uma situação única na minha vida profissional, que, ao nível do primeiro ciclo, nunca imaginava que pudesse acontecer.

Um momento difícil para o qual, na altura, não estava preparado e me fez sentir frustrado depois de ter conquistado o aluno.

Um momento de aprendizagem uma vez que vivenciei que “por trás de cada aluno arredio, de cada jovem agressivo, há uma criança que precisa de afecto” (Cury, 2004, p.97).

3. Percurso profissional na Organização escolar

3.1. Percepção da escola

Recorrendo ao dicionário da Língua Portuguesa, escola é uma instituição que tem o encargo de educar, segundo programas e planos sistemáticos, os indivíduos nas diferentes idades da sua formação. Perante esta simples definição, estão assentes duas grandes missões da escola. Uma, a de educar e outra, privilegiando a escola, como o lugar para a instrução.

Nos dias de hoje, percebemos que a escola dedica a maior parte do seu tempo à instrução, centrando-se mais no ensino e menos na aprendizagem (Perrenoud, 2002).

Influenciada pela pressão dos resultados, quer pela tutela quer pelos pais, descarta a missão prática de educar para os valores, para a cidadania, para a democracia, para a participação...para a inclusão.

No seu dia-a-dia a escola limita-se a transmitir conteúdos, a “ensinar a muitos como se fossem um só” assentes em práticas pedagógicas que levam à exclusão - a mesma lição, os mesmos exercícios para todos, ao mesmo tempo.

Percebemos nos dias de hoje a vertente normalizadora da escola. A escola ensina para os alunos normais, logo, os que não se enquadram neste estereótipo (normal tempo de realização das tarefas, normal interesse, normal família) são excluídos; sejam ou não, alunos excepcionais.

Todos sabemos que a escola tal qual a sociedade passa por inúmeros problemas. Todos sabemos também que a escola não pode viver à margem da sociedade e, por isso, transporta a exclusão para o seu interior.

Como instituição, a escola dependente do poder central vive mergulhada em dificuldades. Umas, mais gerais e abrangentes como: a falta de autonomia, a gestão do currículo, os problemas de gestão e organização dos mega-agrupamentos, o sistema de avaliação dos alunos, o próprio financiamento... e, outras, mais específicas, como a rotina, a descoordenação, a burocracia, o excesso de gerencialismo da direcção, a centralização,

superlotação, falta de motivação dos professores, o fechamento institucional... (Guerra, 2000).

Percepcionamos a escola como “ regime de meias-tintas em que vivemos, mascarado por uma hipocrisia organizada e insustentável” (Azevedo, 2011, p.252).

Tal como Perrenoud (2002), de que serve ensinar o respeito, a tolerância e a cooperação se o sistema educativo pratica a segregação, a humilhação e a competição?

3.2. A escola que queremos

Para educar uma criança é preciso toda a aldeia.

«Provérbio africano»

Não pretendemos lançar o nosso enfoque nestes problemas da organização escolar mas lançar a esperança de que é possível construir uma escola mais humana. Que é possível formar cidadãos democráticos, críticos, solidários, capazes de conviver com e na diversidade. Que é possível potenciar a felicidade na escola através de uma escola inclusiva capaz de dar respostas a todos; alunos, professores e comunidade educativa.

Niza, em 1991, no editorial da revista Escola Moderna, indicava-nos alguns dos passos a dar tendo em conta o sistema organizacional da altura; “organizada em função dos professores... incapaz de se assumir como serviço...formas perversas que a escola engendrou ...geradoras de novas dependências”.

Nesse mesmo texto, Niza refere que “a escola tem de assumir o conflito com as outras instituições, porque com elas terá de partilhar a organização e o poder”.

Acreditando na missão da escola, Niza aponta caminhos para uma nova organização escolar dizendo que

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 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.

Conclui salientando a importância para a organização escolar de um viver democrático assente em estratégias e instrumentos tais como: o diálogo constante, a participação, o planeamento, a avaliação, o controlo da informação e a negociação sistemática das decisões. Invoca os exemplos de Dewey, Freinet e as políticas do ensino das ciências nos E.U.A dos anos 60, como bons exemplos de esforço admirável de uma escola mais social.

Nesta linha de intervenção e, segundo Azevedo, (2001), a organização escolar deve considerar os seguintes reptos.

- Primeiro: estar com as pessoas e não agir sobre as pessoas;
- Segundo: olharmos não apenas cada pessoa isoladamente, mas com a complexidade da realidade social;
- Terceiro: apostar numa atitude de permanente acompanhamento e orientação;
- Quarto: acto de proximidade e acolhimento (pp.249-251).

No seu plano de acção, as escolas necessitam de desenvolver planos de melhoria.

Para este novo paradigma de melhoria da escola apresentado por Azevedo (2011) em onze passos, há necessidade de “trabalho e de implicação e compromisso da escola, das famílias e dos principais interessados locais”:

1. a escola reflecte (alunos, professores, pais e outros interessados, construindo uma instituição progressivamente focada no essencial);
2. e reflectindo, compreende (o diagnóstico é muito importante. Se está mal feito, as acções-soluções serão deficientes; aplicam-se – importam-se – demasiadas soluções para problemas que não existem);

3. e compreende, aprende (há uma reflexão-acção que se acumula, há silêncio, tempo para parar e pensar, dá-se tempo para uma lenta aprendizagem organizacional);
4. e aprendendo, age (plano de melhoria, que pode ser plurianual, mas deve conter metas anuais);
5. e agindo, compromete-se (a educação, como prática antropológica e eticamente fundada, implica um compromisso na acção, estabelece-se quem faz o quê, dentro e fora da escola, com e na comunidade local);
6. e comprometendo-se, melhora (passo a passo, com metas exequíveis, ano a ano, ex. melhorar 3% o nível de sucesso a Matemática. A organização tem de ter evidências concretas e públicas das melhorias alcançadas);
7. e melhorando, celebra (torna visível o trabalho realizado e agradece e premeia quem proporcionou a possibilidade de alcançar as metas previstas, envolvendo a comunidade)
8. e celebrando, avalia (verifica o que foi mais ou menos conseguido, diagnostica, envolvendo a comunidade)
9. e avaliando, aprende (mais uma vez a instituição acumula conhecimento, que partilha com outras instituições da comunidade e com outras escolas, em redes activas e cooperativas);
10. e aprendendo, pergunta (de cada nova pergunta, “e se...? Porque é que não...?” nasce um novo campo aberto de possibilidades e de fecundidade e oportunidade de melhoria);
11. e perguntando, reflecte e (voltamos aos alunos, professores, pais e comunidade que se encontram em torno da educação escolar dos mais novos da comunidade...) (pp. 258-259)

Entendemos, tal como Guerra (2000), que a escola é uma instituição que ensina, embora deva ser igualmente uma organização aprendente.

Na linha de Guerra, deixaria algumas estratégias de aprendizagem e iniciativas práticas a desenvolver nas escolas:

Estratégias de aprendizagem		Iniciativas práticas	Avaliação da aprendizagem da escola
Genéricas	Específicas		
<u>Seleção da classe docente</u>	Projecto democrático de escola	Sessões do corpo docente para a aprendizagem	Atenta aos processos e não apenas aos resultados
	Investigação-acção	Avaliação de antigos alunos	Transversal (não apenas docentes, alunos, pais mas aos cidadãos)
	Avaliação Externa	Intercâmbio entre escolas	Assente e comprometida com os valores
	Espaços para a reflexão partilhada	Leitura de iniciativas realizadas por outras escolas	Contextualizada (história, condições, circunstâncias...)
<u>Formação da classe docente</u>	Controlo democrático	Gravação das sessões de avaliação (actividade)	Expressa na linguagem natural dos protagonistas
	Formação no estabelecimento de ensino	Diálogo escrito com os pais e mães	Holística, emergente, democrática e educativa
	Inovações educativas	Colaboradores externos	Direccionada para a aprendizagem e melhoramento
<u>Organização da classe docente</u>	Elaboração de relatórios escritos	Criação de biblioteca pedagógica na escola	Qualitativa
	Transformação da meritocracia	Período sabático da classe docente	
	A fertilidade do erro		Utiliza métodos diversificados para explorar a realidade

Quadro 7 - Estratégias de aprendizagem, iniciativas práticas, avaliação da aprendizagem da escola (Guerra, 2000, pp. 88-108)

Apresentamos também algumas iniciativas utilizadas com vista à melhoria das escolas (Lima, 2008. pp 225-240):

- Envolvimento dos alunos no diagnóstico da imagem da escola, nos serviços, nas relações...
- Envolvimento dos pais na tomada de decisão e participação nas actividades da escola;
- Envolvimento dos professores na partilha do sucesso dos alunos;
- Difusão de códigos de conduta na sala de aula;
- Estratégias de envolvimento dos professores e alunos para maximizar os resultados;
- Grau colaborativo;
- Responsabilidade aos alunos no envolvimento na vida da escola;

3.3. Desenvolvimento profissional

Em Junho de 2008, fui convidado pela directora do Agrupamento Vertical de Escolas de Castelo de Paiva, a desempenhar funções como adjunto da directora.

Não estava à espera de exercer tal cargo de gestão escolar. Foi uma decisão difícil de tomar. Isto porque, na altura tinha uma turma de segundo ano, que gostava de trabalhar e que queria dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

Não os queria abandonar...

Confesso que a pressão exercida para aceitar tal cargo, quer pela directora, quer pelos colegas professores do 1º ciclo foi determinante para o desempenho dessas funções.

Tinha imensos receios.

Não gostava das constantes mudanças legislativas, das imensas publicações em Diário da República.

De burocracia.

De problemas de concursos, colocações, indisciplina, insegurança.

A obsessão com os resultados.

Reuniões... a azáfama do dia-a-dia.

Enfim;

“... O mundo em que vivo, o espaço que ocupo, a secretária, a cadeira onde me sento, o toque do telefone... lançam-me em constantes desafios.

Todos os dias são dias... Dias diferentes. Dias de problemas, de conquistas, de dúvidas, de respostas, de decisão. Dias de trabalho, de relações, de acções, de confiança num amanhã que vai chegando...

Ao deparar-me com este cenário, pergunto-me se o mundo poderá ser melhor... o que posso fazer para o melhorar, tornar mais eficaz...mais feliz.

Tento, todos os dias, conhecer e perceber a realidade, o porquê da sua existência, com o objetivo de resolver o “caos” do mundo chamado escola.

Perante a realidade e suas questões/problemas, senti necessidade de procurar fonte de alimentação. Senti necessidade de obter essencialmente formação e informação. Senti necessidade de me munir de conhecimento para operacionalizar, dinamizar esta máquina pesada. E aqui estou...

...Estou aqui para aprender.

Aprender a conhecer a realidade da escola.

Conhecer melhor a organização Escola e a razão, histórica ou não, dos seus problemas e das qualidades a potenciar.

Estou aqui para compreender as conexões da escola e perceber que escola tivemos, temos e teremos... no fundo, entender as políticas educativas desenvolvidas ao longo dos anos.

Estou aqui porque conto com a experiência, contributo e partilha de muitos profissionais, sejam docentes ou mestrados, conhecedores deste mundo.

Procuo melhorar o meu desempenho enquanto membro de uma direcção escolar. Procuo a sabedoria para resolver problemas e superar alguns obstáculos.

Acredito na Escola porque a escola tem mundos fantásticos. Mundos de experiências, de partilha dos saberes, de capacidade de decidir, de cooperação, das relações interpessoais, do aprender, do ensinar, do olhar, do sentir, do abraçar...

Espero aprender para contribuir na construção de uma escola com identidade própria.

Sei que é difícil... que muitos outros já tentaram... que não conseguiram... **mas acredito**, e é esta vontade e este compromisso que me move.

Espero com este mestrado desenvolver a capacidade de investigar, desenvolver um projecto de interesse para a escola, conhecimento da sua realidade, utilidade e possível intervenção.

Espero, após este mestrado, ter a mesma vontade, dedicação e motivação para poder investir na escola. Espero sentir a mesma curiosidade em continuar a aprender. Espero contribuir com os conhecimentos adquiridos para melhorar a escola e torna-la mais eficaz. Espero encontrar problemas para me mover na busca das respostas.

É evidente que é um processo sério, um caminho persistente.

Espero que nesta viagem, o desânimo e a frustração não se cruzem comigo, mas sempre ciente de que fazem parte da mesma e que, muitas das vezes nos tornam mais reflexivos e mais capazes.

Todos nós procuramos o melhor, o justo, o sucesso...

Eu procuro tornar a Escola mais Feliz (Carta a mim mesmo⁶, 2010) ”.

Desde Junho de 2008 até à presente data, desempenhei os seguintes cargos/ funções como adjunto da directora:

Organizar e supervisionar o processo de ensino-aprendizagem no 1º ciclo do Ensino Básico; Distribuir o serviço dos docentes no 1º CEB; Responsável pela Implementação do

⁶ Trabalho realizado no início do mestrado para a disciplina de Seminário de Projecto em AOE.

Projecto Educação para a Saúde e Educação Sexual; Responsável pela Coordenação e Supervisão das Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo do Ensino Básico; Responsável pela implementação do Plano de Contingência da Gripe A (2009); Organizar e distribuir o serviço inerente aos Assistentes Operacionais do Agrupamento; Avaliar os Assistentes Operacionais dos edifícios da EB 2/3, da Secundária e das Escolas do 1º CEB onde não haja coordenadores de estabelecimento; Organizar o serviço relativo aos testes intermédios e às provas de aferição; Acompanhar a coordenação dos projectos do Agrupamento e Coordenar o plano tecnológico da educação do Agrupamento.

Todas estas funções de gestão relacionadas, na sua maioria com o 1º ciclo do Ensino Básico, foram de início, difíceis de concretizar. Primeiro, dada a minha inexperiência no cargo, a mudança radical de um mundo micro – sala de aula, para um mundo macro; isto porque, o Agrupamento onde trabalho tem tido, ao longo destes últimos anos, cerca de 2300 alunos. A adaptação a uma nova escola, com 70 assistentes operacionais, 220 professores; tudo era novo, tudo era diferente da minha escola.

De salientar que, quando fui convidado para este cargo, o motivo de tal nomeação deveu-se ao simples facto de, na altura, a colega que ocupava esse mesmo cargo foi para a aposentação.

Apesar de aposentada, estabeleci uma ligação com a professora C. que, simpaticamente me prestou um “estágio profissional”.

Muita burocracia, mapas disto e daquilo, enfim, que grande confusão.

“- Quero regressar à minha escolinha. – pensava eu”.

Foram-se criando laços, fomos conhecendo Pessoas e, concretizamos algumas acções.

3.4. Acções concretizadas/ aspectos positivos

Do cargo que desempenhei, as minhas acções direccionaram-se, em grande parte, para o 1º ciclo.

Destacaria algumas que, em meu entender, permitiram aos alunos melhorarem o processo de aprendizagem.

Em 2008 fiz parte de uma Equipa Multidisciplinar, constituída por elementos da comunidade, tais como: uma assistente social, uma psicóloga, uma terapeuta da fala, uma docente do ensino Especial. Esta equipa reunia mensalmente com o objectivo de prestar um apoio adequado aos alunos com necessidades educativas especiais do pré-escolar e do 1º ciclo de ensino básico. Criamos parcerias com o Centro de saúde local a fim de diagnosticar, avaliar, dar respostas a estes alunos e, permitir-lhes, junto dos professores e da família, uma solução acertada, atempada e diferenciada de modo a resolver problemas.

Outro projecto que entendo ser digno deste item foi o projecto criado em 2010, designado “Palmo a palmo colorindo a vida”. O objectivo deste projecto visava a requisição de um docente junto da Direcção Regional de Educação do Norte, a fim de prestar apoio ao domicílio, a dois meninos oncológicos; um do 1º ano e outro do 2º ano. Dado que na maioria das vezes não podiam ir à escola, entendemos, cientes do direito à educação, que a escola deveria de ir ao seu encontro. Com este projecto criamos a oportunidade para que os alunos desenvolvessem as suas aprendizagens. Hoje, sem terem ficado para trás, estão inseridos nas turmas, a trabalharem com os seus colegas e professores.

Destacaria algumas mudanças implementadas em reuniões de trabalho com os professores. Sempre achei que a reunião de departamento do 1º ciclo deveria de ser uma oportunidade de partilha, de cooperação entre os docentes. Assim lancei o desafio para que, após discutirem assuntos pedagógicos, houvesse lugar à partilha de experiências profissionais. Partindo de uma temática que dominavam, os docentes organizaram seminários partilhados desenvolvendo temáticas tais como: ciências experimentais no 1º ciclo, o novo programa da matemática e TIC no 1º ciclo.

No âmbito da formação, estabelecemos algumas parcerias com IPSS locais, autarquia, biblioteca municipal, bombeiros, centro de saúde, Universidade de Trás-os-Montes, Universidade Católica, entre outras. Foram desenvolvidas acções de formação tais como bullying, violência doméstica, violência no namoro, primeiros socorros, obesidade, auto-avaliação entre outras actividades de interesse. Estas acções mantêm viva a

necessidade de nos envolver com a comunidade, com a partilha do saber e com a aprendizagem dos alunos e dos seus problemas.

Como os alunos são o centro da escola e como eles devem ter papel activo é-lhes dada a oportunidade de participarem na vida da escola. Nesse sentido, a direcção da escola faz reuniões com os delegados e subdelegados das turmas a fim de perceberem a escola, aos olhos dos alunos e dar respostas às suas necessidades. Nestas reuniões abordam-se questões logísticas, de funcionamento dos serviços prestados aos alunos, das relações humanas estabelecidas, enfim, da vida da escola e do que isso representa.

Com o objectivo de aproximar a escola dos pais e de preparar os pais para a responsabilidade do acto de educar, no ano lectivo 2011/2012 foi criada a “Escola de Pais”. Direccionada pela psicóloga do agrupamento tem como objectivo envolver os pais na organização escolar e dar-lhes respostas aos problemas que apresentam em sessões de trabalho.

3.5. Incidente crítico na organização escolar

3.5.1. A arena política da organização escolar

Antes da minha entrada na direcção do Agrupamento, foi publicado em 22 de Abril, o Decreto-lei N° 75/2008. Este diploma legal estabelece o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básicos e secundário.

Com este normativo, o governo pretende alcançar entre outros, os seguintes objectivos:

- reforçar a participação das famílias e comunidades na direcção estratégica dos estabelecimentos de ensino;
- promover a abertura das escolas ao exterior e a sua integração nas comunidades locais.

Nos artigos números 11.º ao 17.º do referido diploma é publicada a criação do órgão designado **conselho geral**, como órgão colegial de direcção, a composição, as competências, designação dos representantes, as eleições, o mandato e a(s) reunião(ões) do mesmo.

Deste modo pretende-se, segundo este regime jurídico, “assegurar não apenas os direitos de participação dos agentes do processo educativo, designadamente do pessoal docente, mas também a efectiva capacidade de intervenção de todos os que mantêm um interesse legítimo na actividade e na vida de cada escola”.

Assim a escola deverá *prestar contas* relativamente àqueles que serve.

Têm representação no conselho geral, o pessoal docente e não docente, os pais e encarregados de educação (e também os alunos, no caso dos adultos e do ensino secundário), as autarquias e a comunidade local, nomeadamente representantes de instituições, organizações e actividades económicas, sociais, culturais e científicas.

Os representantes dos alunos, do pessoal docente e do pessoal não docente no conselho geral são eleitos separadamente pelos respectivos corpos candidatando-se para o efeito. Os representantes dos pais e encarregados de educação são eleitos em assembleia-geral de pais e encarregados de educação do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, sob proposta das respectivas organizações representativas, e, na falta das mesmas, nos termos a definir no regulamento interno do agrupamento. Os representantes do município são designados pela câmara municipal, podendo esta delegar tal competência nas juntas de freguesia. Os representantes da comunidade local, quando se trate de individualidades ou representantes de actividades de carácter económico, social, cultural e científico, são cooptados pelos demais membros nos termos do regulamento interno. Os representantes da comunidade local, quando se trate de representantes de instituições ou organizações são indicados pelas mesmas nos termos do regulamento interno.

Cabe ao conselho geral a aprovação das regras fundamentais de funcionamento da escola (regulamento interno), as decisões estratégicas e de planeamento (projecto educativo, plano de actividades) e o acompanhamento da sua concretização (relatório anual de actividades). Além disso, confia -se a este órgão a capacidade de eleger e destituir o director, que por conseguinte lhe tem de prestar contas. Para garantir condições de

participação a todos os interessados, nenhum dos corpos ou grupos representados tem, por si mesmo, a maioria dos lugares.

O mandato dos membros do conselho geral tem a duração de quatro anos, com a excepção do mandato dos representantes dos pais e encarregados de educação e dos alunos que têm a duração de dois anos escolares.

Segundo o normativo, o conselho geral reúne ordinariamente uma vez por trimestre e extraordinariamente sempre que convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou por solicitação do director e devem ser marcadas em horário que permita a participação de todos os seus membros.

Com a entrada em vigor do Decreto-Lei Nº 75/2008 de 22 de Abril as escolas/agrupamentos assistiram a uma mudança organizacional e ao nível da própria gestão.

O agrupamento de escolas onde desempenhava funções não ficou indiferente a estas mudanças. Assim, impávido e sereno, assisti a uma luta política pelo poder para aceder ao cargo de presidente do conselho geral e, a um conjunto de manobras políticas para aceder a este órgão visando a eleição do director da escola.

Vejamos.

Faziam parte do conselho geral transitório e conselho geral, dois elementos que haviam sido presidentes do conselho executivo da escola secundária agora agrupada com o ensino pré-escolar e ensino básico. Dado que esses elementos não foram eleitos pelos docentes, um deles foi cooptado por uma associação e o outro designado pela autarquia.

Recorrendo a Costa (2003),

As escolas, devido a algumas especificidades da sua composição, estruturação e comportamento organizacional, têm vindo a ser concebidas, por vários autores, como espaços organizacionais privilegiados para a aplicação dos modelos políticos e, por isso, como organizações relativamente às quais a metáfora da **arena política** encontra sucesso (p.79).

Para melhor compreender este incidente, elaborei um quadro, estabelecendo relações entre alguns actores:

Órgão	Actores	Dimensões organizacionais		Curiosidades
		Relações interpessoais	Planeamento e estratégia	
Conselho geral Transitório (2008)	Director /Presidente do	Cumplicidade Afinidade	Cooperação Negociação	Afinidades políticas
Conselho geral (2008-2013)	Conselho Geral /Autarquia	Divergências Conflitos	Formação de grupos de interesses (coligações) Poder Liderar	Partidos políticos divergentes

Quadro 8 - Relações entre actores do conselho geral

Experienciei, como se pode analisar por este quadro que as relações estabelecidas, e as estratégias desenvolvidas, quer no conselho geral transitório quer no conselho geral estão correlacionadas com as afinidades político-partidárias.

Não gostei de sentir a política partidária intrometer-se na vida da escola. Não discuto a legitimidade dos actores em quererem governar uma escola, no entanto, não me identifiquei com certos comportamentos, discursos, estratégias (assumidas, escamoteadas), levando-me a visualizar e a constatar que:

- i. Na escola verifica-se que há Interesses pessoais/ profissionais/políticos dos actores em liderar e/ou fazer parte do projecto de liderança. Os actores, designadamente os docentes, perseguem determinados objectivos e tentam atingi-los através de estratégias e coligações. Desta forma há divisões, rupturas entre os actores/grupos. Logo na escola e neste caso particular do conselho geral, a presença do conflito e da confrontação é natural.

- ii. Os actores desejam o poder e lutam por ele. Para isso negociam entre eles e ou grupos para aceder ou controlar o poder.
- iii. Com o objectivo de liderar e de marcar cada posição revelam-se diferentes formas de poder, quer formal e informal; uns porque ocupam cargos de liderança, ou porque já os ocuparam e outros, pelo reconhecimento dos seus pares.
- iv. Há, no conselho geral, uma valorização das concepções dos actores internos da escola em relação aos externos. Os docentes, designadamente estes, conhecedores da realidade escolar elaboram os documentos com “*sabedoria*” e os “*outros*” a quem a escola abre a sua participação, simplesmente limitam-se a aprovar.
- v. Há, desde a formação deste órgão o interesse em constituir grupos políticos em miniatura. Há necessidade de, aquando das eleições para o órgão constituírem listas/grupos com objectivos pré-determinados.
- vi. Verifica-se também que certos actores usam determinadas estratégias para terem acesso e fazerem parte deste órgão como elementos;
- vii. Por fim percebe-se que o Conselho Geral é um órgão de elevada importância na escola porque **elege o Director**.

“O poder é o meio através do qual conflitos de interesses são, afinal, resolvidos. O poder influencia quem consegue o quê, quando e como” (Morgan, 1986).

3.6. Princípios do MEM na organização escolar

Gostaríamos nesta parte do trabalho de fazer uma pequena correlação entre os princípios do MEM com os da Escola Aprendente ou outros paradigmas de Boa Escola apresentados no ponto dois deste capítulo.

Baseados nos princípios do MEM, na organização do trabalho a realizar com os alunos em sala de aula, destacamos as seguintes palavras-chave: diferenciação pedagógica, comunicação, cooperação, participação, democracia, autonomia, responsabilidade das quais outras emergem, tais como: disciplina, motivação, investigação, compromisso...

São estes os princípios que transportamos da micro-organização para a mega-organização.

Precisamos de escolas que, assentes em princípios e estratégias pedagógicas, sejam escolas inclusivas para os nossos alunos, como política acordada por noventa e dois países convocados pela Unesco a Salamanca, em 1994.

Precisamos de escolas onde se estabeleçam circuitos de comunicação numa linguagem clara entre, professores, alunos, parceiros, comunidade, de forma a satisfazer os interesses de cada um.

Precisamos de uma escola que se comprometa com a esfera dos valores.

Precisamos de redes de colaboração, cooperação entre os visados.

Precisamos de uma escola democrática abrangendo a participação de todos os membros da comunidade.

Precisamos de uma escola autónoma onde o currículo ultrapasse um conjunto de intenções e se concretize num currículo real.

Precisamos de uma escola responsável, reflexiva, direccionada para a aprendizagem e para o melhoramento.

Precisamos de uma escola aprendente... de uma boa escola.

4. Percurso Profissional - “O que mais aprendi ”

Quando caminhamos devemos fazê-lo em segurança. Cada passo que damos, deve ter um sentido, um rumo a seguir. Uma vez que não caminhamos sozinhos, devemos transmitir um sentido em cada pegada marcada no chão.

Se existe algo que marcou o meu pequeno percurso profissional foi toda a envolvimento do contexto sala de aula. As emoções que senti, as alegrias que vivi, a motivação do dia seguinte num encontro de trabalho, de reflexão, de preocupações, de receios, com a esperança de que, com a colaboração de todos, encontraríamos um futuro risonho.

Se algo marcou o meu percurso profissional foi descobrir que, em cada aluno mora uma pessoa diferente com um valor humano imenso. Pessoa capaz de criar um problema ou um conflito mas que, num instante, abraça o próximo e, em função da felicidade, é capaz de perdoar e continuar a viver...

Às vezes pensamos, reflectimos, questionamos... será que, à medida que a vida avança deixamos de crescer?!...

Se algo marcou a minha vida profissional foi constatar que numa vida partilhada aprendemos muito com os alunos, que os devemos respeitar e nos devemos colocar no lugar deles e daí, antecipar acções. Como com os alunos, os mesmos princípios adoptamos para todas as pessoas com quem coexistimos.

Para corresponder às solicitações que nos surgem, achamos importante munirmo-nos de sabedoria. Daí a importância que damos à formação docente e à procura de informação.

Assim, como valorização deste meu percurso, destacaria de formação no MEM como docente e o mestrado em ciências de educação.

Tudo o que aprendi foi-me útil para poder prestar um melhor serviço ao aluno, ao professor, aos pais e encarregados de educação... à comunidade.

Ao longo deste percurso aprendi a respeitar a pessoa e a organização onde as pessoas trabalham.

Aprendi que, as pessoas, muitas vezes complicam a simplicidade de uma vida que deve ser vivida e partilhada, assente em valores de lealdade, cooperação, amizade e felicidade.

Aprendi que muitos actores da organização escolar procuram desenfreadamente o poder no seio da escola, com ou sem legitimidade. Procuram assegurar os interesses pessoais esquecendo que, dentro de uma sala de aula, moram pessoas.

Aprendi e convivi na escola com bons professores e com professores fascinantes.

Aprendi que quando ajudamos alguém sentimo-nos mais fortes e mais felizes.

Constatei, ao longo do meu percurso profissional, momentos em que me senti decepcionado com os alunos. Aprendi que não devemos desistir dos alunos e que “a paciência é o seu segredo, a educação do afecto é a sua meta” (Cury, 2004, p.97).

CONCLUSÃO

A missão de educar é de enorme responsabilidade. Sentimo-la em cada dia que vivemos, em cada porta que se abre, em cada momento que partilhamos.

Quando trabalhamos com alunos queremos concretizar os seus sonhos.

Ao longo do caminho, concretizamos no presente, momentos de emoção, almejando um amanhã real de felicidade para todos eles.

Nesta missão de educar, a escola e os educadores são solicitados e confrontados com inúmeras mudanças, (ir)responsabilidades, medos, receios e conflitos, enfim, um conjunto de problemas a que chamaria de depressão educacional.

Nesta reflexão sobre o meu percurso profissional, constatei tal como Cury (2004) que “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” (p.17).

É com este lema(e) que tento navegar.

Assim, em sala de aula, fomentei um clima de emoções, de partilha, de cooperação, de agradável interacção social. Onde todos poderiam concretizar sonhos e viver em harmonia. Onde todos tinham oportunidades e autonomia para aprender e para ensinar. Onde todos poderiam partilhar as seus receios e ajudar o próximo. Onde todos crescemos com momentos de frustração e de erro. Onde todos e com todos acreditamos na vida.

Com este trabalho aprendi que a escola é uma grande sala de aula. Local onde é necessário animar o projecto educativo. Onde é fundamental avaliar e auto-avaliar o trabalho desenvolvido e envolver os professores e os alunos nestes processos. Onde é necessário alargar o trabalho cooperativo, a divisão do trabalho, criar espaços de participação, de envolvimento e de partilha entre os diferentes actores.

São simples valores da vida porque a vida tem de ser vivida com qualidade e felicidade.

Se a democracia nas turmas foi possível, a democracia da escola também o será!
(Niza, Editorial E.M. nº 9/2000)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alves, J. M. (2011), “A Escola e a Caixa de mil Espelhos”, Acedido em 15 de Abril de 2012, em: <http://terrear.blogspot.pt/2011/05/escola-e-caixa-de-mil-espelhos.html>.

Azevedo, Joaquim (2011), *Liberdade e Política Pública de Educação. Ensaio sobre um novo compromisso social pela educação*, V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Backman, E. & Trafford, B. (2005), *Governança Democrática das Escolas*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Baptista, J. A. (2011), *Introdução às Ciências da Educação. Temas e problemas da educação inclusiva*, Lisboa: Universidade Católica.

Barroso, João (1996), *Autonomia e Gestão das Escolas*, Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, Luís de Miranda (2008), *A Escola Contemporânea e a inclusão de alunos com NEE. Considerações para uma educação com sucesso*, Porto: Porto Editora.

Costa, Jorge Adelino (2003), *Imagens Organizacionais da Escola*, Porto: ASA.

Cury, Augusto (2004). *Pais Brilhantes Professores Fascinantes. Como formar jovens felizes e inteligentes*, Cascais: Editora Pergaminho.

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. UNESCO (1994). Acedido em 18 de Março de 2011, em: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

Decreto-Lei nº 75/2008 de 22 de Abril, *Diário da República nº 79 – I série*, Lisboa: Ministério da Educação.

De Corte, E. (1990). *Les Fondements de l'Action Didactique*, Bruxelas: De Boeck Université.

Estrela, A. (1992). «O Movimento da Escola Moderna e a Formação de Professores». In G. Vilhena et al. (org.), *Nos 25 Anos do Movimento da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 19-23.

Fernandes, Rogério (1998), «Movimentos de Inovação Pedagógica no Portugal Contemporâneo: Maria Amália Borges e a Integração Educativa em Meados do Século», *Escola Moderna*, nº3 (5ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 23-41.

Figueira, Manuel Henrique (1998), «A acção de Álvaro Viana de Lemos e a Escola Nova em Portugal», *Escola Moderna*, nº4 (5ª série) Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5-13.

González, P. F. (2002), *O Movimento da Escola Moderna: Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*, Porto: Porto Editora.

Lemos, A. (1998), *Escola Moderna*, n.º 3 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, p. 24.

Lima, Jorge Ávila (2008), *Em Busca da Boa Escola*, V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Lima, L. (2000), *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*, São Paulo: Cortez Editora.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D., e Jakobsen, L.B. (2005), *A História de Serena: Viajando rumo a uma escola melhor*, Porto: Edições ASA.

Morgan, Gareth (1986), *Images of Organization*, Beverly Hills: Sage.

Niza, S. (1997), *Formação Cooperada*, Lisboa: Educa.

Niza, S. (1998), «Editorial», *Escola Moderna*, MEM, n.º 3 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (1998), «A organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico», *Inovação*, 11, Lisboa: IIE, pp. 77-98.

Niza, S. (2006), «Editorial», *Escola Moderna*, n.º 28 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2012). «Editorial», *Escola Moderna*, n.º 43 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. & Formosinho, J. (2009), Contextos Associativos e Aprendizagem Profissional – A formação no Movimento da Escola Moderna. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de professores – Aprendizagem profissional e acção docente*, (345-362). Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1998). «Nos 30 anos do Movimento da Escola Moderna», *Escola Moderna*, n.º 3 (5.ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 13-18.

Nóvoa, A. (2005), *Evidentemente. Histórias da Educação*, Porto: Edições ASA.

Nunes, António (2002), *Freinet actualidade pedagógica de uma obra*, Porto: Edições ASA.

Perrenoud, P. (1999), *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Acção*, Porto Alegre (Brasil): Artmed Editora.

Perrenoud, P (2000), *10 novas competências para ensinar*, Porto Alegre: Artmed Editora.

Santana, Inácia (1998), «Estruturas de Autoformação Cooperada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa», *Escola Moderna*, n.º3 (5ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 5-12.

Santos, João (2007), *Ensinaram-me a Ler o Mundo à Minha Volta*, Lisboa: Assírio & Alvim.

Santos Guerra, Miguel (2000), *A Escola que Aprende*, Porto: Edições ASA.

Serralha, F. (2009). «Caracterização do Movimento da Escola Moderna». In *Escola Moderna*, MEM, n.º 35 (5.ª série), (5-47). Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Soares, Maria (2000), *Ensinar - reflexões sobre a prática docente*, Lisboa: Editorial Presença

Vilhena, G. et al (1992), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna*, Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 31-42.

Vilhena, Graça (1998), «Uma Educação para a Democracia no Jardim-de-infância», *Escola Moderna*, nº3 (5ª série), Lisboa: Movimento da Escola Moderna, pp. 42-46.