

**Discurso, Identidade e Utopia na cultura pedagógica do Movimento da Escola
Moderna - Um percurso de construção da profissionalidade docente**

Para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Portugueses
(2.º ciclo de estudos)

Elsa Susana Pereira Marques Afonso

Orientadora: Prof.ª Doutora Teresa Araújo

Lisboa, abril de 2021

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

RELATÓRIO DE ATIVIDADE PROFISSIONAL

Ao abrigo da recomendação do CRUP (Decreto-Lei n.º 74/2006)

Discurso, Identidade e Utopia na cultura pedagógica do Movimento da Escola Moderna - Um percurso de construção da profissionalidade docente

Para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Portugueses
(2.º Ciclo de Estudos)

Elsa Susana Pereira Marques Afonso

O presente Relatório de Atividade Profissional enquadra-se no âmbito do Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de março, que estabelece o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior, na sequência do Processo de Bolonha, e ao abrigo das recomendações do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para o acesso ao grau de *Mestre* pelos licenciados anteriores ao referido Processo.

Índice

Dedicatória	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
1. Introdução	8
2. O Movimento da Escola Moderna.....	11
2.1. Contextualização histórica do Movimento da Escola Moderna português	11
2.1.1. Génese	11
2.1.2. A educação no Estado Novo	12
2.1.3. A formação de professores no Estado Novo	14
2.2. A afirmação do Movimento da Escola Moderna Portuguesa	15
2.2.1. Sérgio Niza, cofundador do MEM português.....	17
2.2.2. Dissidência com a Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna	21
2.3. Desenvolvimento profissional no Movimento da Escola Moderna	24
2.3.1. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna	24
2.3.1.1. Princípios de intervenção educativa	24
2.3.1.2. Sintaxe do modelo pedagógico do MEM	26
2.3.2. O modelo de formação profissional contínua: autoformação cooperada	29
2.3.3. O isomorfismo pedagógico	30
2.4. O discurso sobre a profissão	31
2.4.1. A linguagem do trabalho enquanto processo social promotor de mudança	31
2.4.2. A escrita do trabalho e a construção da identidade profissional	33
2.4.2.1. Dificuldades na transição do falar para o escrever	33
2.4.2.2. A escrita e a construção da identidade profissional no MEM.....	35
2.5. Investigação no Movimento da Escola Moderna	37
2.5.1. A abordagem sócio-histórica nas Ciências Humanas.....	37
2.5.2. Prática reflexiva e mudança profissional	39
2.5.3. Perspetiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano.....	40
2.5.3.1. Modelo de transmissão da cultura e conceito de internalização	40
2.5.3.2. Desenvolvimento moral e social no MEM	42

3. Um percurso de construção da profissionalidade docente	44
3.1. Conceito de <i>profissionalidade docente</i>	44
3.2. Um percurso no Movimento da Escola Moderna	44
3.2.1. Formação inicial de professores e entrada na profissão	44
3.2.2. Iniciação ao modelo pedagógico do MEM.....	48
3.2.3. Aprofundamento do modelo pedagógico do MEM.....	50
3.2.3.1. Grupos cooperativos	50
3.2.3.2. Formação acreditada	51
3.2.3.2.1. O Projeto de investigação-ação de aprofundamento do modelo pedagógico do MEM no ensino por disciplinas (2008/2009).....	51
3.2.3.2.2. Projeto de Aprofundamento no Modelo Pedagógico da Escola Moderna (2010/2011).....	54
3.2.3.2.3. Curso de Análise Evolutiva do Modelo Pedagógico do MEM (2018/2019)	56
3.2.3.3. Comunicações apresentadas.....	57
3.2.3.3.1. Aprofundamento de competências discursivas e de técnicas de comunicação oral	60
3.2.3.3.2. Estratégias comunicativas no recurso a ferramentas digitais de suporte às comunicações.....	62
3.2.3.4. Artigos publicados.....	66
3.3. Um percurso de tomada de consciência e de multiplicação.....	68
4. Conclusão	73
Bibliografia.....	76
Legislação consultada.....	81

Dedicatória

À memória de Mário e Silvina, o meu pai e a minha mãe.

Aos meus amigos e colegas do Movimento da Escola Moderna.

Agradecimentos

Aos meus pais, que continuarão sempre presentes.

Ao Pedro Afonso, grande companheiro nesta viagem.

À Íris, a minha maior professora.

Ao Sérgio Niza e à Ivone Niza, pela amizade e pelo poder transformador das suas palavras.

Ao Francisco Marcelino, pela generosa partilha da história da *Escola Moderna*.

À Professora Dra. Teresa Araújo, pela serenidade, simpatia e todo o apoio ao longo deste trabalho.

Resumo

O presente Relatório de Atividade Profissional enquadra-se no âmbito do Decreto-Lei N.º 74/2006 de 24 de março, que estabelece o regime jurídico dos graus e diplomas do Ensino Superior, na sequência do Processo de Bolonha, estando ao abrigo das recomendações do Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) para o acesso ao grau de *Mestre* pelos licenciados anteriores ao referido Processo.

Este trabalho descreve um percurso de formação contínua, na modalidade de autoformação cooperada, desenvolvida desde 2003 até ao presente, junto de uma associação profissional com uma cultura pedagógica única e uma identidade que aqui se descreverão. Trata-se do Movimento da Escola Moderna, uma Associação Pedagógica de Professores e de outros profissionais de educação que já perfaz mais de cinquenta anos em Portugal e atualmente é constituída por mais de dois mil associados comprometidos com a integração dos valores democráticos na vida das escolas.

O presente Relatório de Atividade Profissional abordará a importância do discurso sobre a profissão no aprofundamento dos saberes e das práticas profissionais, a escrita e o seu papel transformador no que concerne as práticas profissionais, assim como a forma como o discurso se constitui um elemento da identidade pedagógica de um grupo de profissionais. Incluirá, de igual modo, breves considerações em torno do pensamento utópico e apresentará os contributos desta reflexão na tomada de consciência do percurso de desenvolvimento profissional realizado e aqui descrito.

Palavras-chave: Cultura, Identidade, Utopia, Movimento da Escola Moderna, Profissionalidade, Escrita profissional

Abstract

This Professional Activity Report falls within the scope of Decree-Law No. 74/2006 of 24 March, which establishes the legal regimen for higher education degrees and diplomas, following the Bologna Process. It is under the terms of the recommendations of the Council of Rectors of Portuguese Universities (CRUP), granting access to the degree of Master by those who graduated before the Bologna Process.

This work intends to frame a personal journey of continuous training in cooperation with other professionals, since 2003 to the present, within a professional association with a unique pedagogical culture and identity that will be described here. The *Movimento da Escola Moderna* is an association of more than two thousand teachers and educators committed to the integration of democratic values in school life.

This Professional Activity Report will address the importance of the discourse about one's profession in the deepening of professional practices and knowledge, as well as writing as a professional transformative tool. It will dwell on the way discourse constitutes an element of professional identity. It will also include a reflection on utopian thought and its contributions to the awareness of the professional journey described here.

Keywords: Culture, Identity, Utopia, *Movimento da Escola Moderna*, Professionality, Professional writing

1. Introdução

O Movimento da Escola Moderna (MEM) português teve a sua formalização jurídica em 1976, constituindo-se uma Associação Pedagógica de Professores e de outros Profissionais da Educação. É atualmente composto por mais de dois mil associados, profissionais da área da Educação e Formação, e encontra-se organizado em 14 núcleos regionais distribuídos por todo o país. Tem desempenhado um papel de relevo no âmbito da Educação em Portugal, nomeadamente através dos sócios destacados em grupos de trabalho para conceção curricular, sob alçada do Ministério da Educação, na formação de professores em Universidades e Escolas Superiores de Educação e na produção de materiais de apoio a alunos e à formação de professores.

Pelo reconhecimento da sua ação, o Movimento da Escola Moderna recebeu o estatuto de Pessoa Coletiva de Utilidade Pública, em 2001, e foi galardoado com o título de Membro-Honorário da Ordem da Instrução Pública, no âmbito das comemorações do 30.º aniversário do 25 de abril, em maio de 2004.

No presente Relatório de Atividade Profissional propõe-se desenvolver uma reflexão em torno da importância do discurso sobre a profissão e de como esse discurso contribui para uma cultura profissional com características únicas no património cultural português. Estas características identitárias estão intrinsecamente relacionadas com os princípios que os profissionais do MEM entendem para si como norteadores das suas práticas, desenvolvendo projetos de investigação, confrontando textos teóricos com as suas práticas em sala de aula e fazendo avançar esta reflexão através da interação dialógica entre pares. Estes valores e princípios orientadores das práticas dos profissionais do MEM estão profundamente ligados ao contexto histórico e cultural dos primeiros professores desta associação e que foi determinante no desenvolvimento e crescimento do MEM enquanto instituição.

No capítulo 2 deste relatório, descreve-se esse contexto histórico e as suas profundas implicações, a fim de sublinhar a especificidade do MEM português face aos restantes movimentos homónimos internacionais. Para isso, inicia-se com uma contextualização histórica do MEM português, associando os seus pressupostos e génese a Célestin Freinet e ao contexto do nascimento do Movimento da Escola Moderna em França. Contempla-se também o estado da Educação e da formação de professores em Portugal na década de 60 do século XX, para melhor se compreender o momento histórico do nascimento desta associação em Portugal.

Ao longo das décadas que se seguiram até à transição do milénio, o MEM português desenvolverá um processo de afirmação, alargando-se, enquanto associação profissional, a cada vez mais profissionais e consolidando-se uma identidade e cultura pedagógicas próprias, nomeadamente através da teorização do seu modelo pedagógico, para a qual Sérgio Niza foi determinante. Descreve-se este processo de crescimento e de afirmação institucional, que culminará com a dissidência do MEM português em relação à Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM). Descreve-se aqui, de igual modo, os princípios de intervenção educativa e o modelo pedagógico do MEM que os profissionais perseguem, nas suas práticas e na reflexão que delas fazem, em cooperação com os seus pares.

O capítulo 2 do presente relatório aborda também o discurso profissional, sublinhando a relação entre a atividade de trabalho e a atividade de linguagem e ensaiando uma explicação sobre o modo como a atividade da linguagem colabora na transformação das práticas profissionais. Refletir-se-á desta forma, sobre a linguagem do trabalho, enquanto processo social promotor de mudança e de transformação profissional, dando particular atenção à importância da escrita sobre a profissão e do seu papel na construção da profissionalidade em profissões intelectuais. Alarga-se ainda esta reflexão à construção de uma linguagem sobre o trabalho dentro do Movimento da Escola Moderna e do esforço assumido cooperativamente na construção de uma linguagem do ofício, através da dialética prática-teoria que sustenta esta atividade de linguagem.

Inclui-se ainda neste capítulo considerações sobre a escrita do trabalho e o seu papel na construção da identidade profissional, com o enquadramento da atividade dos professores do MEM, que se assume como uma comunidade de escritores da profissão docente. Como tal, situar-se-á a linha de investigação do MEM nos pressupostos teóricos da perspetiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, ensaiando-se um perfil do professor-investigador no MEM.

No capítulo 3, descreve-se um percurso de desenvolvimento profissional junto do Movimento da Escola Moderna, iniciado em 2003, considerando-se o seu enquadramento histórico. A reflexão sobre este percurso centrar-se-á numa análise da produção discursiva sobre a profissão realizada, nomeadamente em comunicações e artigos produzidos no âmbito do aprofundamento do modelo pedagógico do MEM. Conclui-se este capítulo com uma retrospectiva, procurando-se identificar diferentes fases de representação pessoal acerca desse mesmo percurso de formação e construção da profissionalidade dentro do Movimento da Escola Moderna. Estas diferentes fases são também representativas de um maior grau de aprofundamento profissional e pessoal do modelo e da cultura pedagógica do MEM.

Por último, no capítulo 4 deste trabalho, retirar-se-ão breves conclusões sobre os efeitos deste percurso de formação dentro desta associação profissional durante quase duas décadas. Finaliza-se ainda com a descrição dos desafios colocados aos profissionais do Movimento da Escola Moderna e a mobilização de respostas perante o atual contexto de crise sanitária, quer nos diferentes momentos da vida associativa destes profissionais, quer no trabalho de natureza pedagógica que desenvolvem com os seus alunos e famílias, inseridos nas suas comunidades educativas.

2. O Movimento da Escola Moderna

2.1. Contextualização histórica do Movimento da Escola Moderna português

2.1.1. Gênese

Segundo Sérgio Niza, no plano histórico, o MEM procura transpor para a contemporaneidade as ideias mobilizadoras do debate de Célestin Freinet e da sua oposição crítica ao ideário da Escola Nova, no contexto francês após a Segunda Guerra Mundial. Foi Freinet quem instituiu um movimento de professores em exercício nas *escolas do povo* ou *escola proletária*, como então eram designadas as escolas públicas republicanas e de massas, e lhe chamou Movimento da Escola Moderna. A intenção era contrapor e sublinhar perante a Escola Nova uma dinâmica inovadora de alternativa contemporânea.

É o posicionamento crítico e a visão organizacional de Freinet que, segundo Niza, estão na génese de um movimento de professores mobilizados “para produzirem e aperfeiçoarem, autonomamente, e de forma cooperada, a sua profissão e assim poderem construir uma cultura pedagógica que alimente e desenvolva a profissão docente” (Niza, 2012h, p. 558), como o existente em Portugal.

O Movimento da Escola Moderna português, ao manter esta denominação, celebra este empreendimento histórico de Freinet e a sua missão associativa, “a ideia pioneira de empenhar civicamente os docentes na construção compartilhada das suas práticas sociais e educativas para transformarem, eles próprios, a escola pública como um esforço empenhado de cidadania” (Niza, 2012h, p. 558).

Para António Nóvoa, citado por Pedro González (2002), o MEM português foi enriquecido pelo pensamento de outras figuras da área da Educação em Portugal,

personalidades como César Porto, Faria de Vasconcelos, António Sérgio, Álvaro Viana de Lemos e Adolfo Lima, entre outros, que através da descoberta da Escola Nova e de algumas correntes da pedagogia liberal e republicana marcaram a pedagogia portuguesa na primeira metade do século XX. A partir da década de 50, os contributos de Maria Amália Borges Medeiros, João dos Santos, Rui Grácio e outros também enriqueceram a pedagogia portuguesa (Nóvoa, 1996 *apud* González, 2002, p. 39).

Segundo a página de internet institucional do Movimento da Escola Moderna português, [o] MEM surge a partir da atividade de seis professores que se constituíram, em fevereiro de 1965, num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores que Rui Grácio promoveu e dirigiu no Sindicato Nacional de Professores. Esse grupo inicial analisava e refletia sobre as suas práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos, complementando essa atividade com a produção de instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico e com a leitura e debate de textos promotores do seu desenvolvimento teórico (<http://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>).

Será deste grupo de trabalho que sairão os dois elementos que estabelecerão os primeiros contactos com o Movimento da Escola Moderna francês e a Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), aguardando as condições necessárias para a afirmação jurídica do Movimento da Escola Moderna português.

2.1.2. A educação no Estado Novo

Ana Maria Ferreira Campos (2011) considera terem existido duas fases no sistema de ensino português durante o Estado Novo. A primeira fase refletiu-se numa conceção da educação fortemente influenciada pela carga ideológica e pela doutrina adotada por parte do Regime. Esta conceção de educação assentava nos princípios ideológicos e doutrinários do Estado Novo, procurando promover um consenso social em torno de valores inquestionáveis. Assumia-se a preocupação governamental em proporcionar aos portugueses um nível mínimo de cultura a par de uma determinação no combate ao analfabetismo.

A autora refere a construção de uma escola nacionalista, iniciada ainda no período da ditadura militar (1928-1933),

no qual vão ser estabelecidas algumas das principais características do sistema de ensino do regime, tais como a compartimentação do ensino e a centralização administrativa, que conduziu ao reforço dos mecanismos de inspeção, de modo a melhor controlar a atividade escolar. Ao mesmo tempo, assinala-se uma grande queda da qualidade do ensino determinando-se uma redução de dois anos da escolaridade obrigatória e a redução [dos] conteúdos programáticos, ajustando-os à procura social e delimitando-os às aprendizagens de base e à valorização dos princípios morais, nacionalistas e religiosos (Campos, 2011, p. 2).

Segundo João Formosinho e Joaquim Machado (2013), o Estado Novo tinha para si a responsabilidade de uma educação nacional, assumindo um papel de Estado-educador, competindo à administração central a organização e o controlo do ensino, incluindo “o currículo académico, [...] modos de organização dos professores, dos alunos e do processo de ensino” (Formosinho & Machado, 2013, p. 27).

Para estes autores, “[t]oda a organização pedagógica e administrativa da escola do Estado Novo se constitui num todo coerente e fortemente articulado de modo a assegurar a confluência de todas as valências para uma educação nacional” (Formosinho & Machado, 2013, p. 28).

Segundo Formosinho (1987), o controlo social exercido pelo Estado assentava no desenvolvimento de uma “educação para a passividade”, que o autor descreve como estando assente em três eixos: despolitização, conformismo e desmobilização social. Deste modo, o Estado Novo almejava a construção de uma sociedade civil desmobilizada e despolitizada, assente num modelo de organização da educação centralizado. A passividade desejada exigia medidas governamentais orientadas para a desmobilização dos indivíduos, exigindo o conformismo dos cidadãos, das organizações e das instituições sociais, perante as normas vigentes.

By passivity is meant an attitude and practice of no participation either in political discussions meetings or campaigns, no participation in the life of institutions through active involvement, no discussion of public issues, in general terms no involvement in political life at any level; it means also submissive acceptance of traditions and customs, of the existing social order, of all authorities (Formosinho, 1987, p. 29).

Para este autor, a centralização torna-se na principal ferramenta para construir e sustentar o Estado Administrativo, não só por efetivamente eliminar a tomada de decisões por parte dos agentes locais (professores e gestores educativos), mas através da criação de uma atitude de não legitimidade para decidir.

Para Campos (2011), a segunda fase do sistema de ensino português do Estado Novo corresponde a uma nova orientação política, inserida num contexto internacional alargado, assumindo os desafios económicos mundiais propiciados pelo pós-guerra.

Formosinho e Machado (2013) referem que, a partir da Segunda Guerra Mundial, a educação vai assumir-se como uma tarefa dos Estados entendida como estratégica para o desenvolvimento económico e cultural da sociedade. Em Portugal, nas vésperas da transição de regime, a Lei n.º 5/73, de 25 de julho, designada por Reforma Veiga Simão, visava a “democratização do ensino” que

procura ficar-se por uma política de alargamento da escolaridade obrigatória e expansão quantitativa dos estabelecimentos (agora mais próximos das populações que os procuram),

alimentada por uma conceção liberal e meritocrática de igualdade de oportunidades que deveria permitir o acesso dos melhores a níveis mais elevados de escolarização (Formosinho & Machado, 2013, p. 28).

Se por um lado, esta “democratização do ensino” permite a criação de espaços de participação dos professores e alunos no interior das escolas, esta não deixa de ser contrariada e indesejada pelo regime político vigente, que não se coaduna com espaços de participação livre. À Reforma de Veiga Simão ficará apenas “o mérito de ter iniciado o processo de mobilização educativa daquela década”, que assumirá uma expressão mais visível após o fim do Estado Novo e a mudança do regime, quando “a participação dos professores e estudantes no processo educativo ultrapassa[rá] a mera funcionalidade que o regime anterior tolerava e se alarga[rá] às estruturas escolares” (Formosinho & Machado, 2013, p. 28). Contudo, esta democratização do ensino não deixa de corresponder aos anseios de alguns profissionais nessa época.

2.1.3. A formação de professores no Estado Novo

Segundo António Nóvoa (1992), no que diz respeito à formação de professores durante o Estado Novo, coexistem paradoxalmente duas políticas aparentemente contraditórias. Por um lado, a desvalorização do estatuto da profissão docente e, por outro, a dignificação da imagem social do professor.

Para o exercício do controlo estatal era fundamental a adoção de medidas que conferissem uma degradação do estatuto e do nível científico dos professores, numa clara estratégia de imposição de um perfil baixo da profissão, pois assim se asseguraria o controlo autoritário deste grupo profissional, inviabilizando-se qualquer aspiração individual de autonomia.

Assim, as medidas adotadas visaram a redução do nível de competências dos docentes, “desvalorizando-se as suas bases profissionais e científicas e facilitando-se o acesso à profissão com a redução do grau de exigência nas escolas do Magistério” (Campos, 2011, p. 2).

Por outro lado, a matriz ideológica vigente obrigava o Estado a criar as condições que conferissem uma imagem de prestígio e de dignidade social dos professores junto das populações.

[Esta] ambiguidade resolve-se através do reforço da carga simbólica da acção docente, no interior e no exterior da escola, por via de uma legitimidade delegada, que impede a emergência de um poder profissional autónomo. Paralelamente, assiste-se à produção de

uma retórica laudatória sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação sócio-económica (Nóvoa, 1992, p. 5).

Conclui-se então que o Estado Novo manteve uma permanente atitude de suspeição em relação à formação de professores, levando-o a aperfeiçoar mecanismos de controlo ideológico quer no acesso à profissão, quer no exercício de funções (Nóvoa, 1992).

2.2. A afirmação do Movimento da Escola Moderna Portuguesa

Em 1966, Sérgio Niza e Rosalinda Gomes de Almeida, ligados ao Centro Infantil Hellen Keller, onde se desenvolvia um trabalho inspirado na pedagogia e nas técnicas de Freinet, viajam até Perpignan para marcar presença no Congresso da Escola Moderna Francesa.

A situação política portuguesa na década de 60 do século XX não permitia que os professores se reunissem livremente, muito menos que se organizassem num Movimento. Durante esse congresso, os dois assumem, discreta e estrategicamente, a posição de observadores portugueses da Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna (FIMEM), aguardando uma alteração da situação política portuguesa e a existência de condições para a criação de um movimento em Portugal a integrar a FIMEM. Tornou-se clara a intenção de reunir o apoio necessário para este fim, associando-se a experiência dos professores do Centro Infantil Helen Keller.

As características da ditadura em que vivia o país antes do 25 de abril de 1974 levaram o MEM a refugiar-se inicialmente nas escolas particulares, permitindo a entrada de novos professores de um modo seletivo. González (2002) refere que este facto criou uma imagem de elitismo e de grupo fechado, que se manteve durante muito tempo associada ao MEM. Contudo, a chegada do 25 de abril marca uma mudança na abertura do movimento a qualquer professor que se mostrasse interessado nos princípios defendidos pelo MEM, ao qual foram chegando profissionais com uma diversidade de interesses e de percursos.

Este autor refere ainda que os anos que se seguiram ao 25 de abril foram determinantes na definição ideológica e pedagógica do movimento, destacando alguns dos acontecimentos mais marcantes para a vida institucional do MEM dessa época, como a divulgação do Manifesto Antifascista (1975), a elaboração de uma Carta Pedagógica e a realização do *Stage International de la Méditerranée*, da FIMEM, em Alcantarilha, no Algarve. Deste estágio, constituir-se-á um grupo de professores que irá criar e integrar o núcleo regional do Algarve.

Destaca ainda, a formalização jurídica do MEM e a criação de uma sede, que lhe conferem maior enquadramento e afirmação, em 1976, e o alargamento do MEM, até então formado por professores do 1.º ciclo, a um grupo de professores do 2.º ciclo do Ensino Básico, à data designado por ensino preparatório, a partir de 1978.

Para Américo Peças (2006), no decurso dos anos 80, paralelamente ao aumento do número de profissionais de todos os graus de ensino que se associavam ao MEM e à consolidação da sua dimensão organizativa, sob o impulso de Sérgio Niza, decorre um profundo debate interno com o objetivo de clarificar a cultura pedagógica do MEM e de reforçar uma identidade própria. Abandona-se progressivamente as conceções empiristas e pedocêntricas, inspiradas nas técnicas de Freinet, para uma perspetiva do desenvolvimento das aprendizagens por interação sociocentrada, postulada por Vygotsky e Jerome Bruner. Esta perspetiva sociocultural “atravessa e sustenta, com elevada congruência, o trabalho de formação cooperada e o modelo pedagógico de intervenção escolar que os professores do MEM prosseguem e aprofundam” (Peças, 2006, p. 53).

A década seguinte assistirá à afirmação externa do Movimento da Escola Moderna, à consolidação teórico-prática do seu modelo pedagógico e à aproximação ao ensino superior, nomeadamente através do desenvolvimento de trabalhos de investigação, cujo objeto de estudo era o próprio movimento. Assiste-se também a uma maior visibilidade e reconhecimento do modelo pedagógico do MEM por parte das instâncias governamentais, através da inclusão de alguns dos seus princípios, ideias e estratégias na proposta da Reforma Educativa dessa década e na participação do MEM no sistema de formação contínua de professores, no âmbito nacional, a partir de 1992 (González, 2002).

O Movimento da Escola Moderna é hoje formado por 14 núcleos regionais que abarcam Portugal continental e os arquipélagos. Cada núcleo regional desenvolve um Plano Anual de Formação, com ações que poderão conferir a atribuição de créditos, para efeitos de progressão na carreira docente, mais concretamente nas ações acreditadas pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua, organismo responsável pela acreditação das entidades formadoras e das ações de formação contínua de professores, nos termos do Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores. O Centro de Formação do MEM é assim entendido como uma rede formadora nacional, apoiada por um Centro de Recursos à disposição dos planos de formação dos núcleos regionais e de todos os sócios.

Inseridos nos planos anuais de formação dos vários núcleos regionais do MEM, todos os anos são organizados grupos de trabalho e de formação cooperativa, designados por Grupos Cooperativos, que se constituem como espaços de formação, onde os professores e educadores se reúnem por níveis de ensino: a Educação Pré-escolar, o 1.º ciclo do Ensino Básico, o Ensino por Disciplinas (que inclui os

docentes do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário) e, mais recentemente, o Ensino Superior. Nestes grupos, os profissionais partilham e constroem instrumentos de trabalho, planificam e avaliam as suas intervenções nas escolas e instituições onde lecionam e aprofundam as suas práticas diárias, confrontando-as com textos teóricos e com os contributos das Ciências da Educação.

Para além dos encontros dos grupos cooperativos, ao longo do ano letivo, realizam-se outros encontros de formação: Encontros Nacionais, organizados por nível de ensino; Sábados Mensais de Animação Pedagógica, também designados por Sábados Pedagógicos; e o Congresso anual do MEM, entre outros. Nestes momentos formativos, privilegia-se a apresentação de relatos de práticas profissionais, assim como painéis para debate de alguns temas de aperfeiçoamento ou de inovação curricular.

Sob a alçada do MEM, todos os anos é publicada a revista *Escola Moderna*. “[D]e sócios e para os sócios, [esta] é uma «obra» participada e partilhada com os que, desde 1974, puderam e quiseram lê-la, discuti-la ou escrever para ela” (Marcelino, 2009, p. 52). Inicialmente com a forma de Boletim Interno, tinha o intuito de divulgar os princípios da associação e de servir como instrumento de apoio aos professores. A partir de 1976, passará a ser distribuída com maior regularidade a cada vez mais pessoas. Atualmente, a revista *Escola Moderna* constitui-se como um veículo de divulgação dos princípios e do trabalho dos profissionais do MEM e inclui relatos de práticas e artigos científicos, como sínteses e extratos de ensaios, de dissertações de mestrado e teses de doutoramento. Constitui-se ainda como um produto de uma comunidade que se assume enquanto *comunidade de escritores da profissão*, de profissionais cujo trabalho educativo vai sendo partilhado pela escrita, para que possam aprofundar o modelo pedagógico do MEM e aperfeiçoarem-se profissionalmente.

2.2.1. Sérgio Niza, cofundador do MEM português

Para Nóvoa (2012), a vida de Sérgio Niza “é inseparável do [...] Movimento da Escola Moderna, que ajudou a criar em 1966 e do qual tem sido a principal referência.”

Inspirado pelo *Diário* de Sebastião da Gama, decide ir para a Escola do Magistério, em 1961 por altura das crises académicas. Esta entrada para o Magistério é marcada por uma visita da PIDE, suscitada por uma denúncia anterior relacionada com os encontros que Sérgio Niza costumava organizar, na sua casa no Alentejo, para leitura de peças de teatro contemporâneo entre outras obras, com os seus amigos. O diretor da Escola do Magistério responsabilizou-se pela sua frequência e é aí que Sérgio, juntamente com os colegas, constrói um projeto de Associação de Estudantes, na intenção

de criar um espaço cultural, que sentia faltar na escola, com um programa cultural que a complementasse, “une sorte de pédagogie parallèle basée sur une intense activité culturelle (la poésie, le théâtre, la peinture, ...)” (Nóvoa, 1996, p. 198).

Niza compreendia que o desenvolvimento cultural de cada indivíduo só se pode realizar no interior dos seus próprios universos culturais. Em entrevista, recorda que, nesse tempo,

[a] escola era muito formal e tudo o que se podia estudar eram os pedagogos previamente escolhidos; havia os censurados. A ditadura portuguesa tinha um cuidado imenso sobre os professores, sobretudo os de ensino primário, porque se imaginava que poderiam causar danos muito grandes no plano político. Havia uma vigilância muito grande, quer sobre os alunos, quer sobre os professores (Niza *apud* Aquino, 2013, p. 798).

Recorda também que “não tinha uma cultura política, uma consciência política, e o que fazia era com uma grande paixão pela cultura, pelo saber que [...] achava que devia ser partilhado com os outros” (Niza *apud* Alves, 1990, p. 115).

Refere ainda a importância de Rui Grácio, seu professor de filosofia no Liceu Francês, em Lisboa. [Rui Grácio] “lui a révéle le plaisir de la pensée critique et autonome, ainsi que l’importance d’une attitude civique exemplaire. Il lui a appris, aussi, que l’école était un *lieu possible*, c’est-à-dire que l’on pouvait l’investir en tant qu’espace de liberté et de croissance” (Nóvoa, 1996, p. 197).

Foi também Rui Grácio quem o despertou para os pensadores portugueses, nomeadamente o pedagogo António Sérgio, intelectual que frequentou o Instituto Jean-Jacques Rousseau e que dirigiu o grupo português da liga internacional para a Educação Nova em Portugal, e que irá inspirar Sérgio Niza no exercício de funções no seu primeiro ano de ensino.

Assim, recorda:

Tornei-me professor em 1963. A minha primeira turma era de meninos de segundo ano, muito pequeninos. Mas organizei imediatamente um município escolar, inspirado no modelo descrito por António Sérgio, seguindo as experiências de *self government* das escolas americanas, sobretudo, e de algumas inglesas (Niza *apud* Aquino, 2013, p. 798).

Durante esse ano, solicitou autorização ao Diretor da sua escola para a realização de encontros entre os professores que assim o desejassem, para partilha e melhoria das práticas pedagógicas fora do horário letivo. Não obteve autorização e, findo esse ano, foi impedido de continuar na escola por razões políticas, explicando que

[o] Conselho de Ministros pronunciava-se sobre os funcionários que constassem não defender o Estado, e eu fui expulso como funcionário público por ter ideias contrárias à manutenção do Estado (Niza *apud* Aquino, 2013, p. 798).

Ver-se-á impossibilitado de lecionar no ensino público e também no privado. A convite de Rui Grácio, trabalhou, de seguida, no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Gulbenkian e, em fevereiro de 1965, juntamente com outros cinco professores, constituiu o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica, no Sindicato Nacional dos Professores, no âmbito dos cursos de aperfeiçoamento profissional promovidos pelo seu antigo professor.

Inicia funções no Centro Infantil Hellen Keller, em 1965/1966, onde se ensaiava um projeto de integração de crianças cegas, amblíopes e normovisuais, que contava com um grupo de educadores e médicos. O trabalho desenvolvido neste Centro inspirava-se na pedagogia e técnicas de Freinet e na linha do pensamento de António Sérgio, que lhe era tão caro. Este primeiro contacto com o pedagogo francês foi acolhido com grande entusiasmo e reforçou a sua certeza de que o aprofundamento da profissão só poderá ocorrer junto de outros profissionais na partilha dos seus saberes e descobertas. Na época, o Estado não se intrometia nas escolas e instituições que trabalhavam com deficientes e que contavam, muitas vezes, com profissionais com um pensamento progressista.

Esta consciência de que os professores precisavam de se encontrar para melhorarem as suas práticas e aprofundarem os seus conhecimentos sobre a profissão, juntamente com a sua obsessão por trabalhar em equipa, levaram-no a organizar sessões semanais com os professores que quisessem participar, afirmando que

esta é a ideia básica do Movimento da Escola Moderna, este princípio da autoformação cooperada, que vim a poder desenvolver mais tarde. Só me competia criar condições para as pessoas se ensinarem umas às outras, partilharem o trabalho que faziam para assim aprenderem coisas novas (Niza *apud* Alves, 1990, p. 118).

Em 1966, Sérgio Niza e a Diretora do Centro Infantil Hellen Keller, Rosalina Gomes de Almeida, participam no Congresso da Escola Moderna Francesa, onde lhes foi pedido

que participássemos na Federação Internacional dos Movimentos da Escola Moderna como observadores [...] mais formalmente a partir de 66 e com a Rosalina, comecei a gizar um plano para estender a nossa experiência do Centro Infantil a outros espaços e a outros colégios (particulares), contando fundamentalmente com pessoas progressistas. Era também possível alargar a nossa atividade a professores que trabalhavam com deficientes, onde o Estado não se intrometia então (Niza *apud* Alves, 1990, p. 119).

Em dezembro de 1966, Sérgio Niza vai para França como bolseiro da Fundação Gulbenkian. No Instituto Pedagógico Nacional de Paris, propõe-se aprofundar os temas da renovação pedagógica, da formação de professores e da sociologia da Educação. O maio de 68 veio a ter um impacto tremendo no seu trabalho, mudando-lhe os projetos em curso e impedindo-o de regressar a Portugal. Regressa apenas no final de 1969, durante o governo de Marcelo Caetano.

Irá integrar o Centro de Observação e Orientação Médico-Pedagógica (COOMP), onde desenvolve um trabalho no âmbito da educação escolar e da integração educativa e social de crianças e jovens com necessidades especiais de educação, numa linha que procurava soluções socioeducativas para um percurso o mais semelhante possível ao das restantes crianças e jovens. A reflexão que aí foi desenvolvendo com outros colegas sobre diferenciação pedagógica do ensino e da aprendizagem constitui uma experiência relevante para o quadro da orientação inclusiva das escolas.

Paralelamente, acumula estas funções com formações que dinamiza no Centro de Formação e Aperfeiçoamento. Aí organizava grupos de trabalho, onde os professores desenvolviam a sua formação, e que se constituíram como os embriões dos atuais Grupos Cooperativos do MEM. Para além dos professores que trabalhavam com deficientes, iam participando outros professores que iam aderindo ao Movimento, “reunindo-se periodicamente em encontros que precisavam ainda de se manter clandestinos” (Niza *apud* Alves, 1990, p. 120).

Segundo González (2002), estes encontros de formação apresentavam um contexto de relacionamento horizontal entre os seus participantes, mas progressivamente, começou a consolidar-se uma liderança encabeçada por Sérgio Niza, concluindo-se que “[a] existência de uma pessoa com autoridade suficiente e reconhecida, como o caso do professor Sérgio Niza, é uma contribuição determinante para atingir um nível de coesão que permite a construção de um movimento pedagógico com [...] dimensão e consistência” (González, 2002, p. 177).

Após o 25 de abril, em 1977, Sérgio Niza integrou o grupo de redação do Projeto Pedagógico para criação das Escolas Superiores de Educação. Coordenou as comissões de redação do Programa do Ensino Primário de 1979 e o do 1.º Ciclo do Ensino Básico de 1990. Promoveu ações de formação de professores por todo o país e no estrangeiro, nomeadamente nos EUA, Canadá, Brasil, Guiné-Bissau, França e Espanha.

Entre 1982 e 2010, foi professor no ISPA, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida e professor convidado nas universidades de Évora, do Porto e de Lisboa.

Foi membro do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores, entre 1996 e 2008, e membro do Conselho Nacional de Educação, entre 2010 e 2014. Integrou também o Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores (INAFOP), entre 1999 e 2002.

Na sua formação académica, para além da habilitação para o Ensino Primário na Escola do Magistério Primário de Évora, Sérgio Niza concluiu os Estudos Superiores Especializados em *Investigação em Educação*, na Escola Superior de Educação João de Deus em colaboração com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, em 1993. Concluiu também Especialização em *Psicologia Educacional*, pelo Instituto Superior de Psicologia Aplicada, em Lisboa, em 1995.

É autor e editor, com funções de coordenação, de monografias sobre Formação de Professores e de Teoria e Desenvolvimento Curricular, contando com mais de 17 publicações. Conta com mais de 28 artigos da sua autoria nas revistas: *Inovação*, *Noésis*, *Análise Psicológica* e *Psicologia*.

A produção de Sérgio Niza, tido como “a presença mais constante, mais coerente e inspiradora da pedagogia portuguesa dos últimos cinquenta anos” (Nóvoa, 2012), e a sua teorização sobre Formação Isomórfica, Autoformação Cooperada e o Modelo Educativo da Escola Moderna Portuguesa foi tratada por investigadores portugueses e estrangeiros em cerca de 30 publicações, apresentadas a universidades nacionais como a de Lisboa, do Porto, do Minho, de Trás-os-Montes, dos Açores, da Madeira, para além da Universidade Católica de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa e do Instituto Superior de Psicologia Aplicada, assim como universidades estrangeiras, como as universidades de Londres, de Boston, de Illinois, Brown e de Salamanca.

Sob a direção de Jean Houssaye, a obra francesa *Pédagogues Contemporains*, de 1996, apresenta o pensamento e textos de quinze pedagogos contemporâneos, onde se insere Sérgio Niza, o único pedagogo português aí incluído.

Atualmente desempenha funções como Diretor do Centro de Formação de Professores do Movimento da Escola Moderna e é o Diretor da revista *Escola Moderna*, desde 1974.

Em outubro de 2005, Sérgio Niza tornou-se Grande-Oficial da Ordem da Instrução Pública, uma ordem destinada a galardoar altos serviços prestados à causa da educação e do ensino, e, em abril de 2015, a Universidade de Lisboa atribuiu-lhe o título de *Doutor Honoris Causa*, enquanto personalidade com um «curriculum científico, artístico ou cultural de elevada projeção internacional», por proposta do Instituto de Educação.

2.2.2. Dissidência com a Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna

Sob o regime de ditadura, Portugal foi tornando-se cada vez mais repressivo e fechado ao exterior. Na educação, assiste-se a uma rutura radical com a pedagogia democrática e inovadora, que

durante a Primeira República teve alguma difusão nos círculos intelectuais da época, implementando-se práticas fortemente marcadas por uma ideologia católica conservadora, entendidas como práticas tradicionais. A partir de 1961, com o início da guerra colonial portuguesa, vários são os conflitos sociais e políticos espoletados e que irão manter-se até à Revolução.

C'est le temps de la genèse d'une nouvelle génération pédagogique, qui se définit par l'engagement civique et par l'effort de construction de nouvelles pratiques éducatives.

Sérgio Niza s'impose, encore assez jeune, comme l'un de personnages de référence de cette génération, surtout par sa capacité à traduire em pratiques des pensées théoriques et à produire des théories à partir d'une réflexion sur les pratiques. Sa pédagogie est fortement enracinée du point de vue culturel et s'accomplit par l'action civique et le compromis social (Nóvoa, 1996, pp. 197-198).

Por outro lado, ao recuperar os pedagogos da Educação Nova em Portugal, assim como os escritores portugueses, especialmente os do século XX, Niza reivindica uma formação crítica e autónoma dos professores, recusando tudo o que atentasse a liberdade técnica destes profissionais.

Ao Movimento da Escola Moderna começam a chegar cada vez mais professores com este entendimento ou intuição. Segundo Niza,

em Portugal, de fa[c]to acentuamos a necessidade de os professores trabalharem uns com os outros. Especialmente do ponto de vista político, isso era contrário ao momento histórico [...]. Essa era a ideia do Estado: separá-los completamente, não os deixar reunir, não os deixar estarem juntos. Portanto, para nós, tratava-se de acentuar a prática, pensar a prática e ir melhorando-a, falando sobre isso (Niza *apud* Aquino, 2013, p. 801).

Este princípio de partilha enquanto atitude pessoal e profissional cumpre-se através de um compromisso implícito estabelecido com os outros, um compromisso social que os leva a reunir, a falar sobre as suas práticas e, em conjunto, a refletir sobre avanços e recuos para melhor entendimento e aperfeiçoamento profissional. Trata-se de um compromisso deontológico.

Dentro do MEM, progressivamente, desvia-se a reflexão de uma perspetiva pedocêntrica, focada na criança, para uma perspetiva sociocêntrica, com enfoque no contexto social da criança. Entende-se que todas as aprendizagens são sociais, feitas com os outros, através de interação dialógica, e, assim, na transição das décadas de 70 para 80, de modo mais sistemático, avança-se no estudo de autores pós-Vygotskyanos, como David Olson e Jerome Bruner. Tal constitui o enquadramento teórico das práticas dos professores do MEM, numa perspetiva mais do âmbito da psicologia cultural e de uma pedagogia de cariz sociocultural e histórico-cultural. Segundo Niza,

[p]ortanto, o salto era denunciar a escola tradicional centrada no professor, não aceitar como boa a herança da Escola Nova, com sua pedagogia centrada na criança, mas aproveitar toda a investigação de cariz mais antropológico e cultural, das aprendizagens sociais, nesse largo espectro de investigadores. Um dos autores que nós lemos muito foi o Gordon Wells, com aquela ligação que ele faz do Vygotsky às propostas linguísticas de Halliday, que são muito inspiradoras (Niza *apud* Aquino, 2013, p. 802).

A Federação Internacional de Movimentos da Escola Moderna (FIMEM) é a entidade responsável pela divulgação das propostas de Freinet em diferentes países. Criada na Bélgica em 1957, tem como principal objetivo desenvolver a cooperação internacional para consolidação das práticas da pedagogia de Freinet em todo o mundo. É constituída por vários movimentos nacionais espalhados por diferentes continentes.

Segundo González (2002), a relação do MEM com a FIMEM passou por um período inicial de contactos recíprocos, entre 1966 e abril de 1974. Numa altura em que Portugal vivia sob ditadura, estes contactos eram motivados pela necessidade de os professores do Movimento se encontrarem num espaço de refúgio e de abertura ao exterior.

Após a Revolução e até ao final da década de 90, a relação com a FIMEM vai ser marcada por momentos de crise. O confronto suscitado pelos princípios pedagógicos e políticos que se vão afirmando dentro do MEM e a procura de identidade própria por parte do movimento português, resultaram num distanciamento progressivo em relação à FIMEM. Durante estes anos, os contactos deixaram progressivamente de ser institucionais e passaram a ser feitos por iniciativas pessoais. Por fim, em novembro de 1998 e por aprovação de assembleia-geral extraordinária, o MEM português deixou de fazer parte da FIMEM, entendendo-se este afastamento como inevitável.

Segundo a página de internet institucional do MEM,

[a] experiência acumulada nos tempos de resistência, durante a ditadura, constituiu um ensaio e um investimento pedagógico inestimáveis [...]. Ao anteciparmos a organização democrática do trabalho nas escolas tornou-se mais determinante, em regime político-democrático após abril de 74, fazer avançar uma alternativa de socialização democrática dos estudantes assente na organização e gestão cooperadas do trabalho curricular das turmas, entendidas pelo MEM como comunidades democráticas de aprendizagem (<http://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>).

No decurso do 25 de abril de 1974 e na transição para um regime democrático que havia então de se construir, os professores do Movimento da Escola Moderna Portuguesa assumiram o dever cívico e deontológico de aperfeiçoar as suas práticas contra a exclusão escolar e para a inclusão de todos,

para a construção de uma escola que visasse a socialização democrática de todos. A rutura com a FIMEM, reduzida desde há muito a um mero depositário e promotor das técnicas de Freinet, era assim inevitável.

2.3. Desenvolvimento profissional no Movimento da Escola Moderna

2.3.1. O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna

2.3.1.1. Princípios de intervenção educativa

Niza apresenta o Movimento da Escola Moderna como

uma associação de profissionais de educação que se assume como movimento social de desenvolvimento humano e de mudança pedagógica e que se propõe construir respostas contemporâneas para uma educação escolar intrinsecamente orientada por valores democráticos de participação direta, através de estruturas de cooperação educativa (Niza, 2012i, p. 602).

Trata-se de uma comunidade contemporânea de onde emergem os discursos dos seus profissionais sobre as suas práticas, com a intenção de contribuir para a construção teórica de um mapa conceptual de referência, que oriente toda a sua ação educativa, e que resulta na construção de um modelo de diferenciação pedagógica em aperfeiçoamento contínuo. Esta atividade associativa é tida como um “movimento cívico-pedagógico para intervenção na educação escolar”, conferindo-lhe, assim, uma dimensão ética e marcadamente ideológica que marcam os profissionais desta associação e se estende ao modelo pedagógico resultante.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna apresenta-se como “um sistema de organização cooperada do trabalho de aprendizagem para a formação democrática” (Niza, 2012h, p. 562) e assenta em três orientações estratégicas, aqui entendidas como princípios de ação.

O primeiro princípio é o da *participação democrática direta*, que Niza designa por “um contexto democrático de educação”. Assente nos valores que integram a Declaração Universal dos Direitos Humanos, “[c]ada procedimento na escola deve sujeitar-se aos valores da justiça, do respeito mútuo, da livre expressão, da interajuda solidária e da reciprocidade nas relações de trabalho e de vida” (Niza, 2012h, p. 563).

Entende-se aqui a escola e as suas turmas como grupos humanos e cenários onde professores e alunos instituem as suas regras de vida e de convivência, numa dinâmica permanente entre o trabalho para aprender e as intervenções na vida do grupo. Destaca-se, neste entendimento, que esta vivência formadora, orientada por princípios democráticos, se estende a todos os intervenientes da ação educativa, quer aos alunos quer aos professores. Assim, num contexto democrático de educação, “todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática em devir” (Niza, 2012h, p. 563).

O segundo princípio de ação é o princípio da comunicação, assente em *circuitos de comunicação*, aquilo a Niza designa por orientação estratégica de “uma construção social dos saberes em circuitos dialógicos de comunicação”.

Entende-se aqui que todo o conhecimento tem valor social, ou seja, serve para ser colocado ao serviço de uma comunidade. Por outro lado, este conhecimento é também socialmente construído, ou seja, surge dentro de uma comunidade e resulta de contributos vários que, ora por ruturas ora por continuidades, se vai construindo. Na escola, “o conhecimento e as obras de cada um devem ser partilhados socialmente para que possam cumprir o sentido social e ético do trabalho cultural e da intervenção democrática” (Niza, 2012h, p. 563).

Entende-se que todas as crianças ao entrarem na escola trazem consigo conhecimentos e aprendizagens anteriores, elaboradas nos seus grupos de pertença, e, partindo dessas representações e intervenções extraescolares, compete à escola fazer avançar cada um para novas intervenções, cada vez mais elaboradas e eficazes. A interação dialógica, assente na liberdade de expressão e no direito de participação de todos, constitui-se como “a força motriz da iniciação científica nas várias áreas do saber através dos processos de investigação e redescoberta, na apropriação das técnicas de intervenção estética, enquanto trabalho criador” (Niza, 2012b, p. 162).

O terceiro princípio de ação é o princípio da cooperação, assente em *estruturas de cooperação educativa*, que Niza designa por “uma estrutura de trabalho cooperativo”.

Entende-se que toda a organização do trabalho de aprendizagem é partilhada por todos, em conjunto, desde a gestão cooperada do currículo à gestão dos meios e do tempo disponíveis para a concretização do trabalho. Por outro lado, existe um compromisso entre todos, entendido como um contrato social e educativo estabelecido entre o professor e os seus alunos, de que compete a todos assegurar, de modo cooperativo, o sucesso nas aprendizagens de todos os elementos do seu grupo.

Sintetizando o pensamento de Niza (2012b), o modelo pedagógico do MEM sustenta-se em três pilares da prática educativa:

1) a ideia de que os conteúdos escolares radicam na vida, quer dos alunos quer da vida em sociedade;

2) a ideia de que os processos de aprendizagem pressupõem a expressão livre e as atividades exploratórias como motor de arranque de uma iniciação científica e uma livre intervenção estética; e

3) a ideia de que a organização democrática dos meios humanos e materiais no ato pedagógico impõe a gestão cooperativa.

Poder-se-á estabelecer uma correspondência entre cada uma destas ideias e os princípios de *participação democrática direta, comunicação e cooperação*. Estes são os princípios norteadores de toda a ação educativa dos professores e educadores do MEM e que constituem a espinha dorsal da identidade e cultura pedagógica do MEM.

Estes princípios de ação que os profissionais assumem acabarão por orientar também a sua ação fora do âmbito profissional em intervenções comunitárias mais alargadas, reforçando-se, assim, mais uma vez que, através do exercício da profissão, também os professores se formam democraticamente, pois “todos se estão igualmente a formar para os valores da vida democrática em devir” (Niza, 2012h, p. 563).



Figura 1. MEM. (2020). Sistema de organização cooperada. Retirado de <http://movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sistema-de-organizacao-cooperada/> em 2/11/2020.

2.3.1.2. Sintaxe do modelo pedagógico do MEM

Orientados estrategicamente pelos princípios anteriormente enunciados, a atuação dos professores pode ser descrita e enquadrada numa gramática de intervenção pedagógica, como é o modelo pedagógico preconizado pelo Movimento da Escola Moderna.

Assim, no campo da ação, a intervenção pedagógica promove-se através de cinco módulos de *Atividades Curriculares de Diferenciação Pedagógica* (Niza, 2012h, p. 564):

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

Estes cinco módulos correspondem a diferentes momentos ou diferentes formas de organização social do trabalho, numa orientação estratégica que garanta a aplicação dos princípios de participação democrática, comunicação e cooperação, as orientações estratégicas da ação dos professores, como já referido.

A implementação deste modelo, constituído por cinco módulos de atividades, ou seja, a transposição desta sintaxe para as práticas em sala de aula é o ponto central da reflexão dos professores do MEM, que procuram descrever e situar toda a ação desencadeada nas aulas com os alunos neste quadro teórico-prático para, posteriormente, refletir sobre a adequação da sua ação pedagógica e o seu domínio prático do modelo pedagógico. Desta forma, os professores vão aprofundando o conhecimento acerca do modelo pedagógico do MEM a partir das suas próprias práticas que visam a implementação do mesmo. Esta reflexão é feita em interação dialógica com outros professores e resulta num percurso de avanços e recuos, repleto de tensões que permite a melhoria das diferentes dimensões e domínios da construção da profissionalidade.

No MEM, os professores estudam e aprofundam o modelo pedagógico, partindo de diferentes enfoques teórico-práticos, nomeadamente pela abordagem do desenvolvimento da formação democrática na escola; da organização social das aprendizagens; do tempo de trabalho nos projetos dos alunos; do tempo de comunicação dos alunos e do tempo dos professores; do tempo de estudo autónomo; do Plano Individual de Trabalho; do ensino interativo para ajuda às aprendizagens; da avaliação, planeamento e regulação dialógica, em cooperação educativa. Contudo, este estudo e aprofundamento é sustentado sempre nas suas práticas e na reflexão que acerca delas os professores conseguem fazer em interação dialógica com os seus pares dentro do seu grupo cooperativo.

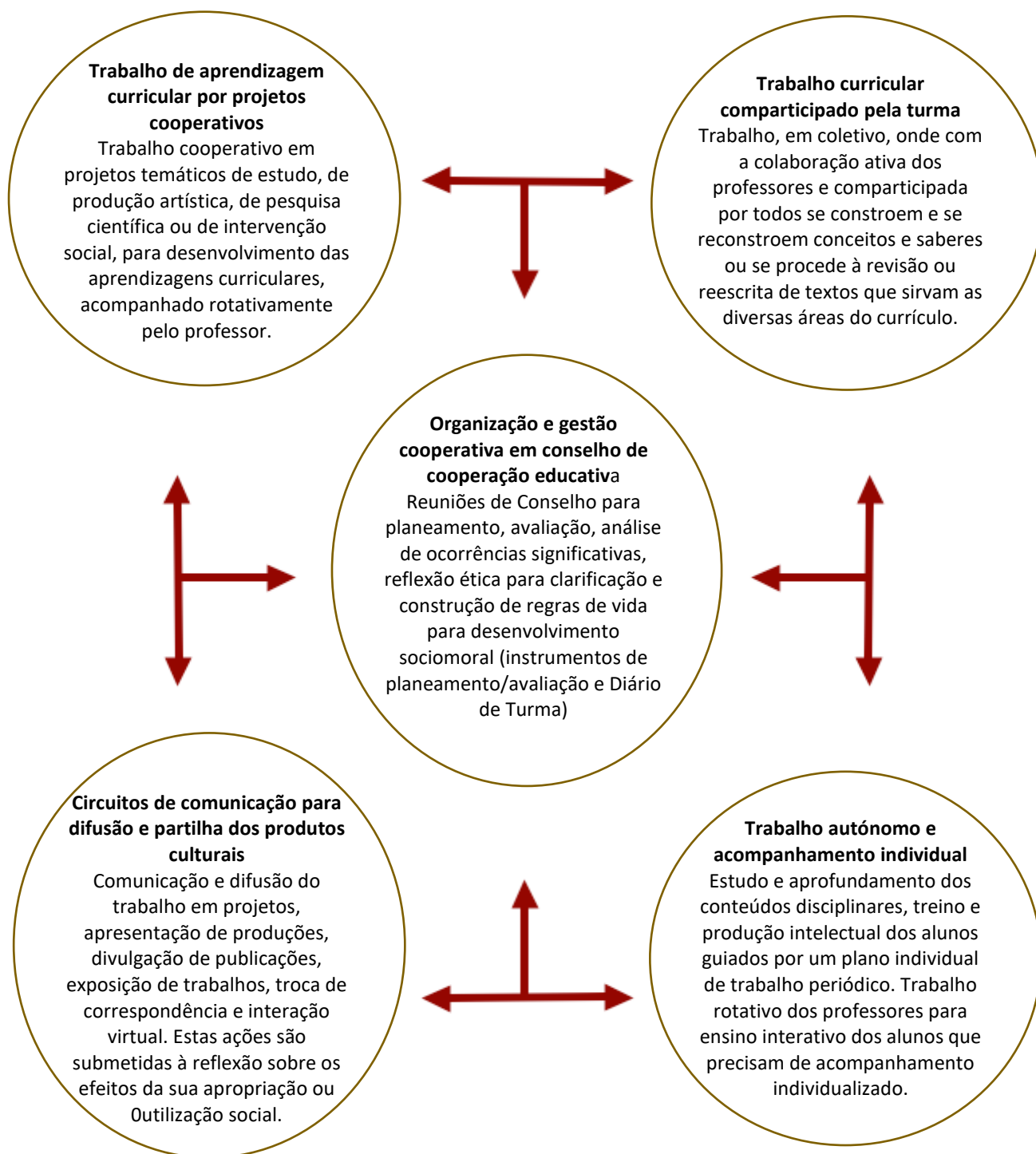


Figura 2. MEM. (2020). Sintaxe do modelo pedagógico do MEM – Atividades curriculares de diferenciação pedagógica. Retirado de <http://movimentoescolamoderna.pt/modelo-pedagogico/sintaxe-do-modelo/> em 2/11/2020.

No centro deste modelo pedagógico situa-se a organização e gestão cooperada em Conselho de Cooperação Educativa. Esta gestão cooperada constitui-se como o centro e o motor das aprendizagens curriculares que os alunos desenvolvem e corresponde aos momentos coletivos que os professores do MEM designam por Conselho de Cooperação. Com efeito, é nestes momentos que se procede à contratualização negociada do trabalho curricular, desde o planeamento em conjunto até à

avaliação dinâmica do trabalho de aprendizagem. Os professores em conjunto com os seus grupos de alunos tomam decisões acerca o trabalho a realizar para aprender, dos meios que têm à sua disposição para o efeito e de como precisam de se organizar, sempre com a consciência de que o sucesso de cada um apenas será atingido com o sucesso de todos. A participação dos alunos na gestão do currículo, para além de ser um desafio apaixonante para os profissionais, retira alguma culpabilidade constrangedora do exercício da profissão e confere uma maior segurança e serenidade aos profissionais.

Os cinco módulos da sintaxe do modelo pedagógico do MEM, entendidos como atividades curriculares de diferenciação pedagógica, constituem a Gramática pedagógica do MEM que se vem construindo cooperativamente, desde há mais de cinquenta anos, com as práticas e os esforços reflexivos de todos os profissionais do MEM, num empreendimento cooperado das várias gerações de profissionais do MEM, como descreve Francisco Marcelino (2009).

Esta «Gramática» sempre assentou numa semântica – sempre soubemos a significação dos termos que paulatinamente fomos introduzindo; construiu-se uma pragmática – aprendemos a relacionar funcionalmente o sentido dos enunciados com os interlocutores nos respectivos contextos; chegou-se à sintaxe descrita em cinco módulos de actividades. É preciso lembrar que, neste sistema estruturante, tudo é dinâmico; na sintaxe, os módulos estão integrados e em permanente interacção, a pragmática é viva e funcional e a semântica é proficiente, mas não redutora. Mas essa «Gramática» só funcionará se não for normativizada e descontextualizada porque não é possível instituir o Modelo introduzindo isoladamente nas nossas práticas as sub-estruturas sem delas nos apropriarmos em contexto. E esse contexto é a vivência e o trabalho realizado nos Grupos de Cooperação Formativa (Marcelino, 2009, p. 62).

2.3.2. O modelo de formação profissional contínua: autoformação cooperada

No Movimento da Escola Moderna, toda a atividade associativa dos professores, entendidos como atores das ciências da educação, estrutura-se como um movimento cívico-pedagógico para intervenção na educação escolar. Como anteriormente referido, o MEM é, assim, herdeiro da ideia pioneira de Freinet de “empenhar civicamente os docentes na construção compartilhada das suas práticas sociais e educativas para transformarem, eles próprios, a escola pública como um esforço empenhado de cidadania, na parte substancial que a eles cabe” (Niza, 2012h, p. 558).

Quando os profissionais do MEM se reúnem, o princípio subjacente aos grupos de trabalho é o de que, através do discurso e da partilha junto dos pares, se aprendem e aprofundam os saberes profissionais. Isto significa a recusa de percursos individualizados de formação, pois tal impossibilita a dinâmica de aceleração que o grupo de formação garante. Deste modo, a transformação, recaindo no indivíduo, é operada no seio de um grupo, que regula o conhecimento possível e apoia na formalização conceptual.

É desta forma que se entende ser possível desencadear os mecanismos de mudança e de transformação das práticas profissionais, que decorre da experiência profissional em curso e da reflexão crítica sobre os desafios e problemas reais, que se procuram ultrapassar através da negociação cooperada com todos os intervenientes.

Este sistema de formação profissional no MEM acentua, assim, o domínio das aprendizagens interativas por enfoque sociocentrado em grupos de trabalho e, por isso, é designado por *sistema de autoformação cooperada*.

Deste modo, Niza (2012d) sintetiza neste sistema de autoformação cooperada três perspetivas coincidentes: uma perspetiva de cooperação intergrupar, uma perspetiva de regulação e formalização conceptual interativa e, por último, uma perspetiva comunicativa.

Para Nóvoa (2012), a ligação dos conceitos de *autoformação* e *cooperação* faz a ligação do “eu ao outro” e constitui “uma síntese inteligente e sensível”: uma autoformação que se opõe a uma formação individual e à ideia de cada um por si; e a cooperação, por oposição a uma formação em grupo, e que lhe acrescenta uma dimensão pessoal, instaurando-se, assim, a interseção entre dois domínios de atividade, a atividade individual e a coletiva.

2.3.3. O isomorfismo pedagógico

No interior do Movimento da Escola Moderna, a formação de professores assenta num sistema inspirado nos mesmos princípios que o professor em formação utilizará, mais tarde, na sua sala de aula com os seus alunos. Por outras palavras, o modo como os professores se organizam, em grupo, para refletir as suas práticas e aprofundar o conhecimento sobre a sua profissão é o mesmo modo como os alunos se organizam, dentro da sua turma, para refletir sobre os seus processos de trabalho e as aprendizagens que realizam sobre o currículo do seu ano de escolaridade.

Este conceito de *isomorfismo pedagógico* assenta na convicção de que os princípios e atitudes experimentados no sistema de formação dos profissionais são transferíveis, não só para o contexto

escolar de sala de aula, como também para todo o sistema comunitário de intervenção desse profissional.

Desta forma,

o isomorfismo pedagógico é a estratégia metodológica que consiste em fazer experienciar, através de todo o processo de formação, o envolvimento e as atitudes, os métodos e os procedimentos, os recursos técnicos e os modos de organização que se pretende que venham a ser desempenhados nas práticas profissionais efetivas dos professores (Niza, 2012i, p. 605).

O desenvolvimento da profissionalidade docente no Movimento da Escola Moderna assenta, assim, numa lógica interativa contínua criada entre as práticas dos professores em contexto profissional e as práticas de formação dos professores nos grupos do MEM, num processo permanente de reflexão sobre esta interação e as tensões daí resultantes, numa progressiva consciencialização.

2.4. O discurso sobre a profissão

2.4.1. A linguagem do trabalho enquanto processo social promotor de mudança

Amélia Lopes e Fátima Pereira (2004) referem que vários estudos abordam a dificuldade que os profissionais têm em falar sobre a sua atividade profissional e destacam a importância dos escritos do trabalho e o seu impacto para a formação dos profissionais e para a transformação do trabalho. As autoras entendem que esta dificuldade reside na atividade de simbolização através da linguagem e destacam razões de natureza histórica para que tal aconteça.

Como tal, a dificuldade dos trabalhadores em falar sobre o seu trabalho reside “[n]uma formação de linguagem deficitária”, justificada por uma “inaccessibilidade dos trabalhadores à palavra legítima sobre o trabalho, dado que foram historicamente excluídos das práticas de linguagem e dado que o trabalho real, por ser o lugar do saber-fazer incorporado, não gera a mesma verbalização que o trabalho prescrito” (Lopes & Pereira, 2004, p. 111).

Com efeito, em Portugal, como aqui anteriormente se registou, durante várias décadas do século XX, assistiu-se à desqualificação profissional dos professores, através da imposição de um perfil baixo da profissão, conduzindo à degradação do estatuto e do nível científico dos docentes (Nóvoa, 1992).

Para além de razões históricas e baseando-se em estudos ergonómicos, Lopes e Pereira (2004) apresentam outra justificação para esta dificuldade que reside no facto de, no trabalho real, estarem em causa saberes em ação ou conhecimentos não conscientes. Assim sendo, a memória das sensações do corpo ganha um papel tão importante como os saberes simbolizados através da linguagem, remetendo-se para o conceito de Daniellou e Garrigou de “inconsciente cognitivo” (Lopes & Pereira, 2004).

Uma terceira explicação para esta dificuldade de simbolização através da linguagem encontra-se no “défice do pré-codificado discursivo”, assente na ideia de Bakhtine de que qualquer discurso está ancorado na existência prévia de um discurso em contexto – social, histórico, cultural e ideológico –, ao qual qualquer indivíduo inserido nesse contexto pode recorrer para se exprimir. A capacidade de verbalização do trabalho torna-se mais difícil consoante o carácter deficitário desse discurso prévio.

Estabelece-se, assim, uma relação entre a atividade de trabalho e a atividade de linguagem, reconhecendo-se que a construção da linguagem do trabalho é, essencialmente, um processo social que reside em dinâmicas de convergência, pelo qual os indivíduos em interação, através de ajustamentos mútuos, tentam entender-se sobre o sentido que atribuem aos conceitos, numa atividade de sincronização dialógica. Nesta interação de ajustamentos mútuos, a linguagem assume um papel constitutivo na atividade do trabalho e permite a recriação de identidades coletivas inseparáveis das identidades individuais que as suportam.

Conclui-se, então, que as descrições do trabalho, por atingirem os lugares de negociação e de decisão profissional, transformam as práticas do trabalho, corroborando-se a evidência de que existe uma relação entre atividade de trabalho e atividade de linguagem. Deste modo, conclui-se também que a mudança e transformação do trabalho passa pela mudança de práticas de linguagem e pela criação de um léxico inserido num espaço de autenticidade da palavra (Lopes & Pereira, 2004).

No caso dos professores do Movimento da Escola Moderna, Niza sublinha a necessidade do desenvolvimento de uma linguagem para o trabalho docente, afirmando que

falar sobre o que se faz é tão difícil que só por si é altamente transformador e formativo. [...] É como ter de voltar atrás e dar nome às coisas que todos os professores conhecem. [...] E o que é certo é que os professores não são capazes de nomear essas coisas. De maneira um pouco simplista [...]: nós primeiro temos de reconstituir os nomes que já se dão às coisas e que as pessoas alojam no seu inconsciente como se elas não tivessem nomes. [...] E, depois, é preciso ir encontrando nomes para as coisas que nós não sabemos dizer. E isso nós encontramos nos textos teóricos, nos pedagogos, nos filósofos etc. Assim, desde o princípio,

fomos sempre lendo uns para os outros esses textos e discutindo-os (Niza *apud* Aquino, 2013, p. 801).

Duas ideias destacam-se aqui: a necessidade de atribuir nomes à realidade para aprender a dizer a profissão, ou seja, a construção de uma linguagem do ofício, e, por outro lado, a dialética prática-teoria, onde se sustenta essa atividade de linguagem.

Desde os seus primeiros anos, o Movimento da Escola Moderna assumiu-se como uma comunidade de profissionais que refletem sobre as suas práticas, com “empenho na construção de um vocabulário pedagógico útil para nomear e operacionalizar os conceitos que vão elaborando no seu quotidiano escolar” (Gonzalez, 2002, p. 158). Em reflexão cooperada, os professores do MEM reconstituem e dão forma às vivências pedagógicas. “Este esforço de dizer as coisas da profissão para a tornar partilhável acrescenta-lhe sentido social e diminui a insegurança [...] [perante] o indizível do ato educativo” (Niza, 2012a, p. 112).

Progressivamente, este trabalho dos profissionais do MEM de “dar nome às coisas para agarrar a realidade”, num esforço de “dizer as práticas”, foi-se deslocando “para o escrever as práticas”.

2.4.2. A escrita do trabalho e a construção da identidade profissional

2.4.2.1. Dificuldades na transição do falar para o escrever

Se falar sobre as práticas profissionais representa um desafio inicial, dada a natureza complexa da escrita e do trabalho de escrita, antecipam-se agora as dificuldades que se levantam aos profissionais que pretendem avançar na escrita profissional.

Segundo Lopes e Pereira (2004), a primeira prende-se com a falta de um discurso e de léxico para abordar questões que não costumam integrar os discursos sobre o trabalho. Um exemplo disto é o facto de, em profissões que requerem o contacto com outros, designadas por profissões da relação, existe uma dimensão interior ou íntima que não é abordada em termos discursivos. Assim, questões ligadas à vontade individual, ao afeto, a racionalizações, a desconhecimentos, e que implicam um comprometimento pessoal em relação, não se instauram nos escritos sobre o trabalho, apesar de estarem implicadas nas práticas dos profissionais e no seu modo de atuação.

A segunda dificuldade elencada pelas autoras está ligada à autoridade para se falar, ou seja, a dificuldade em tomar a palavra e em fazer com que o profissional se autorize a assumir a primeira

pessoa. Esta dificuldade poderá estar relacionada com contextos menos democráticos onde os profissionais se inserem ou tenham inserido, onde o direito à participação não se encontra garantido.

Outra das dificuldades centra-se na natureza da escrita enquanto código com normas e regras específicas, sujeitas a uma moral linguística. Os textos sobre a profissão ficam também sujeitos a um juízo social e cultural, o que poderá constituir uma barreira psicológica, principalmente se o escritor não se sentir legitimado para assumir a tarefa de escrever.

A última dificuldade enunciada pelas autoras relaciona-se com o carácter permanente da escrita, materializada num objeto, por oposição a um discurso oral com uma dimensão temporal curta. O texto sobre a profissão torna-se, assim, na memória de um pensamento estruturado que estará disponível a outros, contemporâneos ou não. Esta especificidade da escrita poderá também constituir uma inibição para quem escreve.

Escrever sobre a profissão implica, por estas razões, uma exposição daquele que escreve: da sua maneira de pensar, refletir, agir, expondo aquilo que já sabe ou o que ainda desconhece e o modo como esse profissional procura ver e dá a ver aos outros o seu trabalho (Jobert & Revuz, 1990).

Isto significa que, quando um profissional não se encontra inserido numa cultura profissional de escrita, confrontar-se-á com maiores dificuldades em avançar para a produção de escritos sobre o seu trabalho e ver-se-á limitado, por isso, na transformação das suas práticas.

Para Guy Jobert e Christine Revuz (1990), a experiência dos profissionais é fundamental. Por isso, o que está em causa não são as suas competências profissionais, mas antes a capacidade de transformar essa experiência em conhecimento que possa ser transferido e mobilizado por outros.

Escrever a profissão requer um “esforço para passar de um saber ou de um saber-fazer inscritos na intimidade do gesto e na complexidade da ação a um conhecimento formalizado, quer dizer independente da pessoa que o possui e das condições do seu pôr-em-ação” (Jobert & Revuz, 1990, p. 2).

Assim, este avanço para a escrita sobre o trabalho convida à teorização das práticas e implica, pelo menos, duas etapas (Jobert e Revuz, 1990). A primeira é a descrição do que se fez passo a passo, ou seja, "colocar em palavras" e empurrar para fora de si o que até então estava circunscrito à experiência vivida internamente. Esse trabalho de distanciamento e de separação de si mesmo produz um discurso de prática, descritivo e, muitas vezes, mal ordenado, sem profundidade e sem perspetiva. Porém, o autor depara-se então com um produto que, saindo de si e colocado à distância, poderá ser considerado, trabalhado e transformado.

O passo seguinte é produzir um discurso sobre essa prática já descrita. Trata-se de lhe dar um sentido, contextualizando-a, escolhendo o ponto de vista a partir do qual essa prática será olhada, mobilizando, por fim, os saberes adquiridos que possibilitarão outras leituras. Assim, “aos escritos iniciais descritivos seguem-se escritos em que emerge a implicação pessoal, o pensamento próprio, a história particular. Com efeito, depois de um início difuso, esta relação vai sendo cada vez mais precisa” (Lopes & Pereira, 2004, p. 117).

Só após estas duas etapas é que a experiência pode tornar-se em conhecimento transferível para outras situações e para outras pessoas. Este produto da escrita é um processo finalizado, ou seja, não tem a lógica do discurso oral, não permitindo, por isso, ideias ou frases suspensas. Trata-se de um processo que implica um grande esforço para desdobrar o pensamento e que muitos experienciam num sofrimento real. Contudo, este custo alto da escrita surge associado a efeitos positivos que se tornam rapidamente evidentes em termos de desenvolvimento profissional e também pessoal (Jobert & Revuz, 1990).

2.4.2.2. A escrita e a construção da identidade profissional no MEM

Sendo a linguagem do trabalho um processo social que colabora na construção da identidade profissional, a escrita sobre o trabalho desempenha também um papel específico nesta construção, pois, através de um processo de formação de linguagem muito idêntico ao das formas orais e dialógicas, a escrita permite, de igual modo, a recriação de identidades coletivas, integrando as identidades individuais que lhe dão corpo.

A escrita é [...] um elemento importante na construção de novos sistemas de legitimidade e, portanto, de novas identidades coletivas, na medida em que fixa, dá materialidade, torna visível, dá sentido e estrutura o novo discurso para o trabalho em comum (uma nova cultura) (Lopes & Pereira, 2004, pp. 112-113).

A produção escrita, que obriga à realização de leituras, desenvolve-se de forma semelhante ao desenvolvimento da fala: suscitada por uma necessidade funcional e estimulada por outras interações. É no cruzamento destas interações que emergem novas identidades e, no caso da escrita, é no cruzamento de textos e intertextos.

Por outro lado, escrever sobre o trabalho é, simultaneamente, adquirir uma consciência de si, através de um processo de reflexão individual que implica “trabalhar sobre si, sobre a maneira de pensar e de viver o mundo” (Revuz, 1990 *apud* Lopes & Pereira, 2004, p. 117). A escrita sobre o

trabalho desenvolvida em contexto grupal permite a materialização de uma ou várias imagens de si, observáveis pelo próprio e reconhecidas pelos outros, reforçando a identidade profissional individual, numa “exigência de pertença como condição prévia da observação” (Lopes & Pereira, 2004, p. 114).

Deste modo, o “progresso na reflexão pessoal alimenta e é alimentado pelo diálogo, pelo debate e pela intercomunicação de pares”. [...] Os escritos tornam-se [...] lugares de tomada de consciência das suas relações de trabalho e de construção de decisões profissionais” (Lopes & Pereira, 2004, p. 117).

No Movimento da Escola Moderna, desde muito cedo, se assumiu o papel central da escrita no desenvolvimento da sua cultura pedagógica.

[A] forma de comunicar e de intervir própria do modo profissional e cívico de estar no Movimento da Escola Moderna Portuguesa [...] [implica] um caminho para a profissão de educar assente num procedimento claro e aparentemente simples: dizer a ação educativa das nossas salas de aula. Daí paulatinamente, quisemos dizer a profissão [...] para aprendermos a escrever as coisas da profissão.

Do dizer ao escrever foi o arco de tensão que escolhemos para pensar a profissão de educar, enquanto em cooperação afetuosa a vamos aperfeiçoando para uma melhor intervenção cívica e social (Niza, 2012c, pp. 322-323).

No MEM, assumindo-se como uma comunidade de escritores da profissão, cumprem-se vários requisitos que possibilitaram a construção desta comunidade de escrita e que contribuem para a sua sustentabilidade.

O primeiro requisito é a pertença a *uma comunidade de escrita*, fundamental para a “iniciação às práticas sociais de uma comunidade [...], onde a linguagem [...] escrita se desenvolva, no âmbito de um grupo de pessoas ligadas por um interesse comum” (Niza, 2012f, p. 484). Os grupos cooperativos do Movimento da Escola Moderna constituem-se, deste modo, espaços privilegiados de comunicação, onde os profissionais realizam uma “*espécie de conversação ao longo do tempo*, decorrente de uma continuada atividade intertextual” (Niza, 2012f, p. 484) e instituem, assim, uma comunidade de linguagem escrita, permitindo o desenvolvimento e a produção de textos em cooperação.

O segundo requisito prende-se com o modelo de organização cooperativo desta comunidade. Para que se mantenha vinculado, este grupo de escritores da profissão precisa de se organizar de modo cooperativo, ou seja, adotar um modelo de organização cooperativo, de onde resultam três aspetos organizativos: a *organização cooperada do trabalho*, o *envolvimento cultural de apoio à aprendizagem* dos saberes sobre a profissão e o *fluxo continuado de circulação de textos*.

Assim,

privilegiou-se a escrita no seio desta comunidade de aprendizes de escritores/leitores porque, realizada em cooperação, democratiza, complexifica, desenvolve a própria Língua e funciona como pista e como bússola na construção da nossa profissão. Tem sido com ela que nos dizemos e dizemos aos outros dos percursos que vivemos e dos sentimentos que nos movem nas nossas dificuldades e nos nossos sucessos. É com a escrita que construímos e reconstruímos os processos intelectuais de produção, é com ela que nos formamos e nos transformamos (Marcelino, 2009, p. 62).

O terceiro requisito é a existência de uma *situação de autenticidade da comunicação escrita*. Os profissionais assumem um compromisso para com o seu desenvolvimento profissional, reivindicando o estatuto de trabalhadores intelectuais inseridos numa comunidade, onde a escrita emerge e circula. A reflexão profissional é aprofundada pelos escritos dos outros que alimentam a escrita de cada um, que, por sua vez, alimentará outros escritos, num fluxo continuado de circulação de textos. Estes textos têm como destinatários privilegiados os membros dessa comunidade, pelo que “deverão dispor [...] de todos os elementos necessários para a sua compreensão”, numa “relação comunicativa escritor-leitor, em permanente rotação de papéis, [que] faz de cada texto [...] um instrumento vivo de comunicação” (Niza, 2012f, p. 485).

O quarto requisito é o da existência de *uma atividade de escrita compartilhada*, num contexto social de cooperação em interajuda dialógica entre pares. Isto acentua o seu significado enquanto uma atividade contextualizada social e culturalmente, onde “as redes de interação e trocas textuais, como sistemas ecossociais, ampliam a dinâmica intertextual” (Lemke *apud* Niza, 2012f, p. 486).

No MEM, a construção da identidade profissional e a construção da profissionalidade docente “em cooperação assenta[m] e sedimenta[m]-se cada vez mais nesses fluxos de escrita que nos (trans)formam” (Niza, 2012e, p. 415).

2.5. Investigação no Movimento da Escola Moderna

2.5.1. A abordagem sócio-histórica nas Ciências Humanas

Maria Teresa de Assunção Freitas (2002) defende que os estudos qualitativos nas Ciências Humanas, inscritos numa perspetiva sócio-histórica, têm características diferenciadoras. Nesta abordagem, a pesquisa é entendida como uma relação entre sujeitos em interação, sendo que o investigador é parte integrante do processo de investigação. Assim, ao integrar a situação de pesquisa

e encontrar-se implicado na ação e nos efeitos que esta propicia, o investigador nunca poderá encontrar-se em posição de neutralidade.

Nesta perspetiva, o objetivo da pesquisa qualitativa é compreender como um acontecimento ou algo se relaciona com outros acontecimentos e, como tal, a pesquisa não pode cingir-se à mera descrição dos factos. Para além de ter de apresentar um relato descritivo do processo metodológico desenvolvido, a pesquisa terá de ser complementada com uma explicação desse processo. A investigação é, assim, centrada na compreensão da ação em contexto, no qual o particular é considerado como evidência de uma totalidade ou um todo social.

A investigação consiste, assim, num esforço para compreender os acontecimentos investigados, descrevendo-os e procurando entender as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. Implica um centrar da atenção num determinado aspeto para, a partir desse enfoque, entender as ações essenciais e a teia de relações existente, permitindo um conhecimento maior desse aspeto. Este enfoque, por seu lado, não reduz a leitura dos acontecimentos, mas constitui-se como uma leitura realizada entre múltiplas leituras possíveis.

Por outro lado, “[f]ocalizar o processo de realização de uma tarefa pode levar à descoberta das estruturas internas de desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” do investigador, sujeito da própria investigação (Freitas, 2002, p. 28). É possível então caracterizar este investigador.

[E]le não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. [As s]uas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social (Freitas, 2002, p. 29).

Assim, “[a] leitura que [o investigador] faz do outro e dos acontecimentos que o cercam está impregnada do lugar de onde fala e orientada pela perspetiva teórica que conduz a investigação” (Freitas, 2002, p. 30). O foco da pesquisa são aspetos específicos da dimensão contextual da realidade e a procura de explicações desses aspetos, acentuando-se uma dimensão histórica inalienável.

2.5.2. Prática reflexiva e mudança profissional

A reflexão crítica sobre os processos do trabalho humano permite a emergência de novas representações simbólicas alternativas ou mais aperfeiçoadas desse mesmo trabalho (Niza, 2012g). Por outro lado, para que surjam práticas mais aperfeiçoadas, há que considerar “uma reflexividade do indivíduo sobre si próprio e sobre a sua ação, mas também dos indivíduos em interação e, por via destes, das instituições” (Caetano, 2003, p. 114).

Assim, a reflexão, desenvolvida de modo intencional e sistemático, conduz a uma prática reflexiva capaz de desencadear mudanças nas práticas profissionais, podendo “[a] reflexão [...] [ser] considerada como um processo de mudança que interage com outros processos para o desenvolvimento de múltiplas dimensões, nomeadamente o desenvolvimento do pensamento e prática reflexiva” (Caetano, 2003, p. 114).

O pensamento crítico implica “um processo sistemático de questionamento que impede a existência de certezas, implica a consciência de si próprio e dos contextos, bem como das interdependências entre o indivíduo e o meio em que está inserido” (Caetano, 2003, p. 117).

Por outro lado, para que haja uma transformação efetiva das práticas profissionais, a reflexão desenvolvida deverá integrar duas dimensões: uma dimensão apreciativa, onde predomina o sentido crítico, “relativo ao reconhecimento de ambiguidades e questionamento de contradições nos contextos, na ação e nos argumentos”; e uma dimensão produtiva, onde predomina um sentido criativo, “relativo à criação de novas vias de ação e de novas perspectivas” (Caetano, 2003, p. 119).

À caracterização de investigador formulada por Freitas (2002), no ponto anterior, acrescentam-se agora outras qualidades dos profissionais comprometidos com práticas reflexivas para aperfeiçoamento profissional, mais concretamente dos professores. Assim, de entre as suas competências deverão constar a capacidade de equacionar o sentido e o valor educativo das situações, de considerar as finalidades dos atos educativos, de operacionalizar práticas consistentes com essas finalidades e com os princípios tidos como pilares da intervenção e, por fim, a capacidade de valorização argumentada de processos e consequências (Caetano, 2003).

[E]m contexto de formação pela investigação-ação, abre[-se] a possibilidade de uma multiplicidade de focos de pesquisa e reflexão, em função dos próprios processos de interação e negociação com os professores envolvidos, numa perspectiva de reflexão integrada, onde as diversas formas de reflexão são consideradas importantes e não devem ser negligenciadas pelo facto de se privilegiar uma delas (Caetano, 2003, p. 118).

2.5.3. Perspetiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano

Considera-se agora a perspetiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, na qual se inscreve o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna. Esta abordagem assume o carácter sociogenético do desenvolvimento humano, o que implica assumir um modelo de análise aberto, atento à natureza complexa e dinâmica do desenvolvimento, tido como uma coconstrução (Martins & Branco, 2001). Assim, o conhecimento, a aprendizagem e a mudança ou transformação são entendidos numa perspetiva que valoriza e se centra mais na dinâmica das interações entre o sujeito e o contexto do que nos estados que resultam dessa dinâmica.

Vygotsky, o percursor desta perspetiva, “elabora as categorias de análise que contemplam a dimensão de mudança e movimento que caracteriza os aspetos mais profundos do funcionamento mental humano” (Martins & Branco, 2001, p. 171). Para ele, o sujeito e os contextos fazem parte um mesmo fenómeno em constante desenvolvimento e que colaboram numa construção recíproca. “O ambiente não se apresenta, em Vygotsky, como uma realidade externa ao sujeito, um dado a ser considerado de forma independente, mas como um “contexto em relação a” que representa a expressão viva da interação social entre os indivíduos” (Martins & Branco, 2001, p. 171).

Tal permite concluir que o contexto dos indivíduos é, acima de tudo, cultural e integra a própria ação desses indivíduos, reforçando-se a ideia de que é impossível determinar-se antecipadamente o final de processos de desenvolvimento, quer o das sociedades quer o dos indivíduos que nela se inserem (Martins & Branco, 2001).

Conclui-se, assim, que os processos de desenvolvimento são construções em devir, impossibilitando, por isso, a antecipação dos percursos e dos resultados desses processos.

2.5.3.1. Modelo de transmissão da cultura e conceito de internalização

Nesta perspetiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, sustenta-se um modelo de transmissão da cultura bidirecional, apoiado

na premissa de que todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais [...]. Emissor e recetor organizam e reorganizam ativamente a informação cultural de forma que a cultura se encontra continuamente em transformação mediante a ação de todos os participantes da experiência social (Martins & Branco, 2001, p. 171).

Jaen Valsiner (1994) acentua este papel de coconstrução dos participantes em qualquer encontro social. Apresenta como exemplo o contexto de partilha de experiências e relato de histórias, onde o sujeito cria a sua própria nova versão de determinado acontecimento, descreve e autodescreve-se, construindo uma narrativa atento às expectativas e aos significados presentes na "cultura coletiva" de quem o ouve. Deste modo, os indivíduos participam também da reconstrução da cultura coletiva como forma de produzir inovação.

Este autor propõe, assim, os conceitos de “cultura pessoal” e “cultura coletiva” para denominar o aspeto individual e o aspeto social de um mesmo processo iterativo.

A “cultura pessoal” refere-se à versão singular e original de cada um, em constante transformação através do contato com a “cultura coletiva”, isto é, a rede de significados historicamente construídos e coletivamente partilhados pelo grupo social. Assim, este modelo considera as relações entre sujeito e cultura no contexto da dinâmica de um sistema aberto. Com isto, permite compreender a construção do novo tanto no desenvolvimento do indivíduo como na cultura, dando lugar à participação de ambos neste processo (Martins & Branco, 2001, p. 171).

Para melhor se compreender esta relação entre o sujeito e o ambiente, há que a considerar como parte de um contexto dialógico, onde o sujeito e a cultura se constroem mutuamente ao longo dos processos de desenvolvimento. Como tal, considera-se esta relação como um processo ativo de trocas entre o “pessoal” e “coletivo” da cultura, realizando-se através de dinâmicas de *internalização* e *externalização* (Martins & Branco, 2001).

Em termos gerais, internalização refere-se ao processo através do qual sugestões ou conteúdos externos ao indivíduo apresentados por um “outro social” são trazidos para o domínio intra-psicológico (do pensar e do sentir subjetivos), passando a incorporar-se à subjetividade do indivíduo. Este “outro” são pessoas, instituições sociais ou mesmo instrumentos mediados culturalmente. [...] Neste sentido, o que originalmente pertencia à esfera do interpessoal, torna-se intra-pessoal no curso do desenvolvimento (Martins & Branco, 2001, p. 172).

O indivíduo, aqui entendido como investigador, ao construir a sua “cultura pessoal”, está num processo permanente de internalização ativa de informações, valores, crenças e hábitos. Por seu lado e de modo ativo, o indivíduo vai externalizando estas informações, valores, crenças e hábitos, em diferentes contextos, ou seja, a sua “cultura pessoal” também se transforma mediante a ação e o discurso desse indivíduo. Assim, ele irá introduzir na “cultura coletiva” novos elementos.

A emergência do novo, bem como o grau ou intensidade do caráter transformacional potencialmente presente nos processos de internalização/externalização está, de certa

forma, subordinado a aspectos históricos, institucionais, temporais, contextuais e subjetivos que sistemicamente atuam como mediadores da transformação cultural (Martins & Branco, 2001, p. 172).

2.5.3.2. Desenvolvimento moral e social no MEM

A partir deste referencial, é possível entender o processo de construção de valores por parte do sujeito, ou seja, analisar o desenvolvimento moral enquanto um processo que envolve a inter-relação de dimensões de subjetividade humana de ordem diversa, tais como culturais, cognitivas, afetivas e sociais.

Para Lev Vygotsky, tudo o que pertence ao mundo mental do indivíduo é mediado pela semiótica, sendo possível, através do estudo da linguagem e das produções semióticas, analisar os processos de desenvolvimento moral, para melhor compreender a manifestação de opiniões e juízos éticos relativos ao valor moral de pessoas e de ações.

Nos trabalhos de Vygotsky, a distinção entre “sentido” (relacionado às noções de cultura ou significado pessoal) e “significado” (relacionado à cultura coletiva) representa um ponto central para o entendimento da produção do novo, a partir daquilo que é comum e coletivo na cultura. Nessa direção, a análise da dimensão moral, presente no discurso do indivíduo, nos dá acesso tanto a algo que é expressivo de sua inserção em uma dada cultura coletiva, como também nos habilita a captar a peculiaridade referente a uma modalidade pessoal de reelaboração (significado pessoal) de conteúdos morais a partir dos significados coletivos compartilhados no âmbito da cultura (Martins & Branco, 2001, p. 173).

Martins e Branco (2001) referem vários autores e trabalhos, no âmbito da perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano, que assentam na abordagem metodológica de recurso a narrativas individuais para o estudo do desenvolvimento moral. Afirmam que partir destas narrativas é possível “considerar a inserção do sujeito na cultura e seus processos de construção de significados pessoais no contexto em que vive” (Martins & Branco, 2001, p. 173).

Estes autores descrevem alguns avanços feitos por estes estudos, nomeadamente a compreensão de que o indivíduo se apoia nas sugestões morais presentes na sua cultura, reconstruindo as suas noções de certo e errado a partir das suas experiências do dia a dia. Destacam a confirmação da importância da investigação dos processos de coconstrução de significados morais, no decurso das experiências interativas do quotidiano, para a análise dos processos de internalização/

externalização, génese das crenças e valores morais existentes na cultura pessoal dos indivíduos e na cultura coletiva dos diferentes grupos sociais.

Estes estudos acentuam, ainda, a dimensão psicológica da experiência moral, principalmente tendo em conta o papel da linguagem na expressão cultural. Assim, o estudo das narrativas individuais permite compreender a forma como a linguagem configura o universo moral, emergindo dos discursos produzidos e conferindo-lhes uma subjetividade considerável.

Por outro lado, os estudos desenvolvidos nesta perspetiva, consideram a importância do contexto no estudo do desenvolvimento moral, visto que os juízos de valor dos indivíduos estão enraizados no contexto sociocultural, lugar de cruzamento de outros discursos e linguagens morais. Reforça-se, assim, a estreita ligação entre cultura e linguagem.

Nesta perspetiva, os estudos qualitativos adotam uma metodologia assente na análise de narrativas profissionais que “poderá auxiliar a compreender a constituição e transformação da conduta e do julgamento moral, nos diversos contextos culturais em que a questão da moralidade se manifesta de forma plural” (Martins & Branco, 2001, p. 174). Conclui-se assim que esta abordagem sublinha o reconhecimento do sujeito inserido historicamente na cultura e contempla-se “o carácter dialógico e de fluxo constante que caracterizam a realidade social e psicológica da investigação” (Martins & Branco, 2001, p. 174).

3. Um percurso de construção da profissionalidade docente

3.1. Conceito de *profissionalidade docente*

Sílvia de Paula Gorzoni e Claudia Davis (2017) explicam o interesse pelo tema da identidade docente nos trabalhos científicos com a procura de uma maior compreensão do processo das mudanças individuais e coletivas dos professores. Estas autoras concluem que os estudos que referem a *profissionalidade docente* são consensuais em relação à definição deste termo. Relacionado com a especificidade da ação de ensinar dos professores e o aprofundamento do conhecimento profissional específico, este termo abrange também “o desenvolvimento de uma identidade profissional construída na relação que o professor estabelece em suas ações, considerando as demandas sociais internas e externas à escola, expressando modos próprios de ser e de atuar como docente” (Gorzoni & Davis, 2017, p. 1411).

Entende-se aqui um espaço de interseção entre dois domínios de atividade: a atividade individual e a atividade coletiva. O termo *profissionalidade docente* implica, deste modo, a necessidade de aperfeiçoamento profissional, que se desenvolve nas e pelas interações com os seus pares, com o intuito de aperfeiçoar o trabalho e de aprimorar a pessoa, adquirindo e aprofundando as competências necessárias ao exercício da profissão.

Por *profissionalidade docente* entende-se aqui não só o aprofundamento do conhecimento profissional específico e o desenvolvimento das competências associadas ao exercício da profissão, quer através das experiências de trabalho, quer através de experiências formativas, como também a expressão de uma maneira própria de ser e de atuar como docente e a construção de uma identidade profissional, através da ação do professor perante as exigências sociais do contexto onde se insere.

3.2. Um percurso no Movimento da Escola Moderna

3.2.1. Formação inicial de professores e entrada na profissão

Como atrás ficou dito, a Reforma Veiga Simão, em 1973, não teve um impacto considerável na democratização do ensino básico. Contudo, no que concerne a formação de professores, esta reforma

contribuiu para a criação de um modelo inovador de formação, que integrava as componentes curriculares teórica e prática, e, por outro lado, irá permitir o processo de institucionalização universitária da formação de professores em Portugal (Pacheco *et al.*, 2001).

A Reforma de Veiga Simão de 1973 consagrava, assim, um modelo integrado de formação de professores na esfera das universidades públicas e das Escolas Superiores de Educação. Às universidades clássicas iam-se juntando as recém-criadas “universidades novas”, alargando-se a rede do Ensino Superior Público em Portugal, nessa época. A elas competia a formação inicial de professores do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. A formação dos professores da Educação Infantil e do 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, o Ensino Primário e o Ciclo Preparatório segundo a terminologia da época, competia às Escolas Superiores de Educação, que também seguiam o modelo integrado consagrado em 1973.

A massificação escolar observada em Portugal nos anos 70 exigia a formação de um grande número de professores. “[A] partir da década de 1970, a formação dos docentes [...] foi aligeirada no que diz respeito à duração do curso” (Pacheco *et al.*, 2001, p. 190), um mecanismo de aceleração de formação mediante a necessidade de professores.

Face à escassez de professores, durante as décadas de 70 e 80, muitos acabavam por lecionar tendo apenas habilitações suficientes, conferidas pela conclusão do Ensino Secundário ou por frequência universitária, ou ainda com as chamadas habilitações próprias, conferidas por bacharelato ou licenciatura, mas sem a formação pedagógica necessária para o exercício da profissão.

A partir de 1980, a formação inicial de professores aumenta de três para cinco anos, passando do nível de bacharelato para o de licenciatura, no que diz respeito aos professores formados pelas universidades. Os restantes professores, formados pelas Escolas Superiores de Educação, só verão o seu nível de qualificação aumentar por decreto em 1998 (Pacheco *et al.*, 2001).

Nos anos 1980 e 1990, as políticas educacionais para a formação dos professores, em Portugal, correspondem não só à edificação de toda uma arquitetura jurídico-normativa, decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, mas também à redefinição do papel do professor como ator fundamental na transformação da sociedade. Reconhece-se que no quadro da sociedade do conhecimento a escola desempenha um papel primordial nas mudanças propostas. [...] Neste contexto, as principais alterações em Portugal estão consubstanciadas tanto no ordenamento jurídico da formação inicial (1989), como no da formação continuada (1990) de docentes. A leitura do preâmbulo destes dois documentos legais – os da formação inicial e continuada – indica que a formação de docentes é entendida como um fator que assegura a qualidade da escola (Pacheco *et al.*, 2001, p. 191).

Por outro lado, encara-se a formação dos professores também como essencial para as aprendizagens dos alunos e, nesse sentido, surgem alertas “para os perigos de não se adotarem políticas educacionais que responsabilizassem as escolas e os professores pelo êxito dos alunos. É neste sentido que é reconhecido em Portugal o fracasso da reforma educativa dos anos 80” (Pacheco *et al.*, 2001, p. 191).

A alternativa baseava-se no conceito de *inovação curricular e pedagógica*, sustentando-se na flexibilização das políticas curriculares, na formação contínua de professores com carácter obrigatório e como pré-requisito para a progressão na carreira, assim como na formação inicial ao nível da licenciatura para os professores de todos os níveis de escolaridade.

O modelo integrado de formação de professores tinha, assim, implícito uma perspectiva profissionalizante, fazendo coincidir a escolha da profissão aquando do ingresso no Ensino Superior. Com uma duração de cinco anos, os planos curriculares integravam conteúdos disciplinares e pedagógicos, assim como a prática pedagógica supervisionada, culminando na realização de um estágio numa escola, em exercício de funções docentes.

Porém, em 1995/1996 quando iniciei a licenciatura de Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses, na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, este modelo de formação pedagógica integrada na licenciatura encontrava-se aí em extinção. Os troncos de tradução e de ensino, integrados no 3.º e no 4.º ano da licenciatura, foram substituídos por pós-licenciaturas em tradução e em ensino, designada esta última por Ramo de Formação Educacional. Tal representava um claro reforço da formação científica e teórica dos estudantes que, já licenciados, poderiam prosseguir com uma formação profissionalizante que os habilitaria para o ensino, adiando a escolha e a entrada na profissão.

Em 1999, concluí a licenciatura e, no ano letivo seguinte de 1999/2000, iniciei o Ramo de Formação Educacional (pós-licenciatura) composto por dois anos letivos: o primeiro ano de formação pedagógica e o segundo ano de estágio e seminário pedagógicos.

É no 1.º ano do Ramo de Formação Educacional que conheço a professora Ivone Niza, determinante no meu percurso profissional, responsável pela cadeira de Didática Específica do Português. Ligada ao Movimento da Escola Moderna, Ivone Niza trouxe uma organização do trabalho diferente, implementando o modelo pedagógico do MEM nas aulas: criámos uma biblioteca de turma, nome que demos a dois caixotes cheios de livros e recursos que usávamos nos nossos trabalhos; e, partindo do programa de conteúdos da cadeira, calendarizámos trabalhos e atividades no tempo que tínhamos disponível, agendando-se comunicações e distribuindo-se tarefas. Nas aulas, sucediam-se as

apresentações de trabalhos intercaladas por debates. As suas intervenções propunham uma visão diferente da Escola e da Educação, onde o papel do professor se destacava enquanto trabalhador intelectual com uma postura crítica de permanente questionamento. Sublinhava o respeito profundo pelo aluno, por parte de professores conscientes e zelosos da integridade intelectual e emocional das crianças e adolescentes. Este discurso de aguda consciência da responsabilidade dos professores pelo sucesso dos seus alunos, a par de uma análise muito crítica e demolidora da Escola e do sistema de ensino, veio ao encontro de uma convicção profunda que descobri que partilhava, sem capacidade de a verbalizar na altura, sustentada na minha experiência enquanto aluna.

Ivone Niza foi, assim, fundamental para a compreensão do meu percurso enquanto aluna e da Escola que frequentei, assim como a convicção de que eu poderia contribuir para a construção de uma outra Escola possível de ser construída. Foi determinante para a minha compreensão de que o professor é movido pela inquietação e é responsável pela procura de respostas pedagógicas e educativas mais refletidas e adequadas, crença esta determinante para me fazer avançar no percurso de autoformação cooperada que iniciei no Movimento da Escola Moderna três anos mais tarde. As suas palavras e visão desencadearam um processo de maior consciência de mim e do meu percurso, permitindo-me confrontar a minha experiência à luz de um mundo de ideias novo para mim até então. Foi uma tomada de consciência transformadora, que comparo à transformação descrita por Platão na metáfora da caverna.

Após a conclusão do 1.º ano de formação pedagógica, iniciei a minha atividade profissional a 1 de setembro de 2000, como professora estagiária de Português e de Inglês do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Cedo percebi que não poderia organizar o trabalho com os alunos de modo cooperativo, pois para além de ter de dar resposta às solicitações da orientação do estágio, baseadas no modo tradicional de desenvolvimento do trabalho escolar, sozinha não estava capaz de avançar com um modelo de organização do trabalho diferente.

No ano letivo seguinte, em 2001/2002, já profissionalizada, fui colocada numa escola situada numa vila no Alentejo interior. Sem a supervisão pedagógica dos orientadores de estágio e em plena autonomia no exercício de funções, as várias tentativas que ensaiei para o desenvolvimento de projetos com as minhas turmas deixaram-me descontente e, no final desse ano letivo, percebi que teria de procurar formação pedagógica que me permitisse desenvolver o trabalho com as minhas turmas da maneira que sabia ser possível. No verão de 2002, fiz-me sócia do MEM e aguardei a abertura de inscrições na oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM para o ano letivo de 2002/2003.

3.2.2. Iniciação ao modelo pedagógico do MEM

De fevereiro a junho de 2003, realizei a *Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna* destinada a professores do 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na sede do núcleo regional de Lisboa do MEM. Reencontrei a professora Ivone Niza, agora como dinamizadora da oficina.

O principal objetivo desta oficina é a transferência “[d]as competências e [d]os valores adquiridos no contexto do trabalho de cooperação para estudo e assimilação das componentes do modelo pedagógico do MEM” para as práticas profissionais dos professores, “procedendo por aproximações sucessivas a uma transformação isomórfica das práticas educativas por decorrência das vivências realizadas nas práticas de formação na oficina” (<http://www.escolamoderna.pt/centro-de-formacao/>).

Ao longo de várias sessões, os professores estudam textos, produzem materiais didáticos e refletem sobre a aplicação prática e pertinência dos mesmos, realizam projetos, divulgam trabalhos, avaliam-se e são avaliados nas suas produções. Estuda-se e trabalha-se o modelo pedagógico através de diferentes enfoques teórico-práticos, nomeadamente pela abordagem do desenvolvimento da formação democrática na escola; da organização social das aprendizagens; do tempo de trabalho nos projetos dos alunos; do tempo de comunicação dos alunos e do tempo dos professores; do tempo de estudo autónomo; do Plano Individual de Trabalho; do ensino interativo para ajuda às aprendizagens; da avaliação, planeamento e regulação dialógica, em cooperação educativa.

No final desse ano letivo, participei pela primeira vez num Congresso do MEM, realizado na Universidade de Aveiro. Aí, apresentei a minha primeira comunicação intitulada “A organização social e a diferenciação do trabalho de aprendizagem nas disciplinas de Inglês e Língua Portuguesa”, onde descrevi o trabalho realizado com os meus alunos, ao longo do 3.º período desse ano letivo, descrevendo as minhas primeiras tentativas de aproximação ao modelo pedagógico do MEM. Foi um discurso muito centrado nas descrições do trabalho desenvolvido nas aulas, às quais acrescentava comentários sobre os avanços que identifiquei no trabalho e nas aprendizagens dos alunos, mas também comentários sobre o que considerava como falhas na minha ação e propunha ações alternativas que poderiam ter sido mais adequadas.

A apresentação desta comunicação foi sentida por mim, na altura, como um importante momento de aprofundamento do modelo pedagógico do MEM, resultado da procura de outras respostas pedagógicas mais adequadas às que havia encontrado, fundamentando essas opções e

compreendendo melhor os mecanismos que impossibilitaram a consciência destas respostas aquando do desenvolvimento do trabalho com os alunos.

A preparação desta primeira comunicação foi muito demorada. Foi a primeira vez que elaborei e utilizei um suporte escrito de comunicação em formato digital. Durante o meu percurso académico, na segunda metade da década de 90, recorria ao suporte papel e ao uso de transparências como apoio às apresentações orais. Nesta minha primeira comunicação no âmbito do MEM, integrei um *PowerPoint*, porém não o utilizei como suporte único, recorrendo, em simultâneo, aos suportes a que estava familiarizada. Tratando-se do meu primeiro contacto com o *PowerPoint*, a par da elaboração de outros suportes, a preparação da comunicação tornou-se muito demorada. Concentrei-me na descrição do trabalho realizado e procurei desenvolver uma reflexão sobre esse trabalho, sem grande consciência de estratégias de comunicação.

Após a preparação dos diferentes suportes escritos, preocupada com a gestão do tempo disponível para a comunicação, procedi ao treino da oralidade e fiz vários ensaios. Tal permitiu-me a reformulação dos suportes escritos reordenando as ideias aí presentes, na intenção de alcançar uma maior clarificação da mensagem e maior eficácia comunicativa. Nesta atividade de linguagem e de esforço de clarificação, surgem novas oportunidades de aprofundamento e de avanços significativos no conhecimento profissional.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna não corresponde a uma metodologia. Como tal, não se trata de um conjunto de preceitos para os professores aplicarem nas suas aulas, como se de uma receita “passo a passo” se tratasse. Por se constituir como um sistema assente em orientações estratégicas, a atuação dos professores procura operacionalizar cada um dos módulos que compõem a sintaxe deste modelo, no intuito de adequar a sua ação educativa e encontrar respostas pedagógicas mais ajustadas aos contextos onde se inserem. Ao descreverem e partilharem as suas práticas junto de outros profissionais, os professores do MEM aprofundam o conhecimento do modelo e desencadeiam as mudanças profissionais necessárias, num constante aperfeiçoamento profissional.

A proposta do MEM traduz-se, assim, no desenvolvimento de profissionais reflexivos e comprometidos com o seu modelo pedagógico, que vão aprofundando teoricamente, em simultâneo, com o aprofundamento das práticas. Trata-se de um caminho em coconstrução com outros que assumem o mesmo compromisso.

Contudo, neste momento inicial de contacto com o Movimento da Escola Moderna, numa altura em que contava apenas com três anos de serviço docente de experiência, o meu esforço inicial era o de procurar entender modos de operacionalização do modelo pedagógico e reduzi-lo a um conjunto de procedimentos, produzindo instrumentos para aplicação do mesmo.

3.2.3. Aprofundamento do modelo pedagógico do MEM

3.2.3.1. Grupos cooperativos

De 2003 até ao presente, tenho integrado alguns dos grupos de trabalho cooperativo (grupos cooperativos) do Ensino por Disciplinas do núcleo regional de Lisboa e aí tenho desenvolvido o meu percurso de autoformação cooperada.

Os grupos de trabalho cooperativo são a unidade de formação básica do sistema de autoformação cooperada que configura o MEM. Tais grupos, em autoformação, atuam nos Núcleos Regionais assentes em projetos de trabalho de apoio às práticas profissionais concretas ou ao aprofundamento teórico no âmbito das Ciências da Educação (Niza, 2012i, p. 610).

Ao longo do ano letivo, os grupos cooperativos reúnem-se quinzenalmente, num total de 12 a 14 sessões. Os grupos constituem-se como ambientes seguros de partilha e interajuda, onde os professores “constroem e partilham instrumentos de trabalho didático [e] pedagógico; realizam a reflexão e o aprofundamento teórico das práticas à luz dos contributos das Ciências da Educação; e avaliam e planificam as suas práticas de intervenção escolar” (<http://www.escolamoderna.pt/grupos-de-cooperacao-formativa-grupos-cooperativos-2>).

O grupo cooperativo corresponde a uma estrutura de organização cooperativa, que, por ser sustentada na cooperação, se encontra mais apta para promover essas aprendizagens e assegurar a socialização democrática dos seus intervenientes.

A sistemática interação social em que assenta o desenvolvimento da profissão mediado pela cooperação formativa no MEM torna visíveis os processos da profissão, isto é, as formas de pensamento e de ação pedagógica, públicas e compartilhadas, emprestando-lhes uma significatividade social acrescida. É, assim, que os professores se socializam profissionalmente, dentro de uma comunidade onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a refletir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas (Niza, 2012i, p. 603).

3.2.3.2. Formação acreditada

Para além da Oficina de Iniciação, entre 2003 e 2020, frequentei várias ações de formação acreditadas no Centro de Formação do Movimento da Escola Moderna, nas modalidades de oficina, projeto e curso. Pude, assim, avançar com o aprofundamento teórico-prático do modelo pedagógico do MEM.

Data	Ação de formação	Modalidade	Duração
2002/2003	Oficina de Iniciação ao Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna	Oficina	50 horas
2008/2009	O Projeto de Investigação-ação de Aprofundamento do Modelo Pedagógico do MEM no ensino por disciplinas	Projeto	75 horas
2010/2011	Projeto de Aprofundamento no Modelo Pedagógico da Escola Moderna	Projeto	75 horas
2018/2019	Curso de análise evolutiva do modelo pedagógico do MEM	Curso	25 horas

Tabela 1. Ações de formação acreditadas realizadas no MEM de 2003 a 2020

3.2.3.2.1. O Projeto de investigação-ação de aprofundamento do modelo pedagógico do MEM no ensino por disciplinas (2008/2009)

O Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, regulava à época o concurso para seleção e recrutamento do pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, constituindo-se este concurso um processo obrigatório de seleção do pessoal docente para as escolas da rede pública do Ministério da Educação. No seu artigo 2.º, sobre o âmbito pessoal, contemplava o acesso ao concurso aos “educadores de infância e os professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, [...] desde que portadores de qualificação profissional para a docência ou portadores de habilitação própria para a docência com mais de seis anos de tempo de serviço docente”.

Na transição do milénio, existia no sistema de ensino português um número considerável de professores com conhecimentos científicos adequados à docência e, simultaneamente, com uma vasta experiência profissional, cujas expectativas de ingresso na carreira viam-se frustradas por serem detentores apenas de qualificação própria, uma licenciatura na maioria das situações, faltando-lhes qualificação profissional conferida por formação pedagógica adequada.

Com a intenção de enquadrar estas situações, o despacho conjunto n.º 74/2002, de 26 de janeiro de 2002, tinha já reconhecido, para efeitos de concurso de docentes, a formação adquirida

através da realização de curso de qualificação em Ciências da Educação sem necessidade de proceder à obtenção do lugar de quadro. Tal permitiu a abertura à realização desses cursos de qualificação aos professores contratados, até aí só acessíveis aos professores com habilitação própria que vinculavam nos quadros do Ministério da Educação.

Em janeiro de 2002, a anterior Direção-Geral da Administração Educativa (anterior DGAE) elabora e publica o documento com o título *Habilitações para a Docência – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*, que divulga no seu sítio de internet institucional. Este guia tinha como objetivo facilitar “a identificação das condições habilitacionais requeridas para a docência [...] a todos os interessados, designadamente, professores, candidatos à docência e demais profissionais de educação” (Direção-Geral da Administração Educativa, 2002, p. 6). Aí constava a listagem de todos os cursos que conferiam habilitação própria para a docência dos diferentes grupos de docência.

Por outro lado, o Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, relevava a habilitação profissional e admitia, ainda que transitoriamente, a candidatura de professores portadores de habilitação própria para a docência até ao concurso para o ano escolar de 2007/2008 inclusive, bem como a professores portadores de habilitação própria para a docência com mais de seis anos de tempo de serviço docente, nos anos subsequentes. A partir do ano letivo de 2009/2010 e até ao presente, o acesso ao concurso é apenas permitido a portadores de habilitação profissional para a docência em determinado grupo de recrutamento.

O Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro, contemplava, assim, um mecanismo de profissionalização em serviço para os professores contratados portadores de habilitação própria e detentores de, pelo menos, seis anos de experiência docente. Nesse sentido, o Despacho n.º 7718/2007 previa “a qualificação profissional destes professores, na respetiva área ou especialidade, mediante a frequência, com aproveitamento, de um curso adequado de formação pedagógica.” Este despacho estabelecia, assim, os requisitos de acesso à profissionalização em serviço para os anos escolares de 2007/2008 e 2008/2009.

Após a conclusão do Ramo de Formação Educacional, fiquei profissionalmente habilitada para a docência nos grupos de recrutamento 300 (Português – 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário) e 330 (Inglês – 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário). Porém, a licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas – variante de Estudos Portugueses e Ingleses conferia habilitação própria para o ensino das disciplinas de Português e de Inglês no 2.º ciclo do Ensino Básico, os atuais grupos de recrutamento 200 e 220 respetivamente, segundo constava no guia de habilitações para a docência de 2002.

No ano letivo de 2008/2009, reunindo já mais de seis anos de tempo de serviço docente, concorri ao grupo de recrutamento 200 (Português e Estudos Sociais/História) enquanto portadora de habilitação própria. Fiquei colocada numa escola em Lisboa com um horário anual e, como tal, fui convocada pela anterior DGAE para realizar a profissionalização em serviço no grupo de recrutamento 200, na Escola Superior de Educação de Lisboa. Para além desta colocação, acumulei funções numa escola secundária em Lisboa onde lecionava a disciplina de Inglês.

Durante esse ano letivo, em paralelo com a profissionalização em serviço na Escola Superior de Educação de Lisboa, realizei o Projeto de Investigação-ação de Aprofundamento do Modelo Pedagógico do MEM no ensino por disciplinas.

No âmbito deste Projeto de investigação-ação, a partir do meu primeiro contacto com o currículo de História e Geografia de Portugal e do trabalho que ia desenvolvendo com as minhas turmas, escolhi aprofundar o módulo da sintaxe do modelo pedagógico relativo ao trabalho por projetos cooperativos. Esta reflexão resultou no artigo “Aprender a Aprender: um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal”, publicado na revista *Escola Moderna*. Aí, integrando a experiência de formação da profissionalização em serviço que realizava em simultâneo com o projeto de investigação-ação, desenvolvi uma reflexão que abordava o conceito de aprendizagem na perspetiva sociocultural construtivista, descrevia sucintamente a minha experiência de aluna e descrevia o percurso de trabalho instituído com uma turma do 6.º ano de escolaridade. Centrava-se a descrição das práticas e a reflexão no módulo do *Trabalho de aprendizagem curricular por projetos cooperativos* do modelo pedagógico, concluindo-se com a necessidade de continuação de maior aprofundamento deste módulo, dada uma breve análise das fragilidades que os projetos de trabalho desenvolvidos evidenciavam.

No final desse ano letivo, na comunicação que levei ao Congresso do MEM, realizado na Escola Superior de Educação de Setúbal, acabei por descrever e refletir sobre o trabalho desenvolvido nas duas escolas onde lecionava. Esta comunicação intitulava-se “O currículo sustentado por projetos: desenvolvimento do trabalho em História e Geografia de Portugal e em Inglês”. Aí, apresentei um relato sobre práticas pedagógicas na disciplina de História e Geografia de Portugal, com turmas do 6º ano de escolaridade. Ilustrava este relato com os instrumentos de pilotagem e os recursos pedagógicos mobilizados no trabalho, assim como com os produtos culturais elaborados pelos alunos. O enfoque da reflexão residia no desenvolvimento do trabalho sobre o currículo sustentado por projetos cooperativos. A comunicação contemplava ainda as principais reflexões proporcionadas pelo Programa de Investigação-Formação do Movimento da Escola Moderna, nomeadamente com o avanço de sugestões para melhoria das práticas descritas para o desenvolvimento de projetos cooperativos.

3.2.3.2.2. Projeto de Aprofundamento no Modelo Pedagógico da Escola Moderna (2010/2011)

No plano das políticas educativas, no ano letivo de 2010/2011, assistiu-se à aplicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, que regulamentava o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente.

Sob forte contestação dos professores, nos anos anteriores entre 2005 e 2009, procedeu-se a várias alterações ao Estatuto da Carreira Docente e a uma profunda alteração do modelo de avaliação de desempenho dos professores. Pretendia-se uma aproximação ao sistema geral de avaliação aplicado aos restantes funcionários públicos (SIADAP), perspetivando-se consequências da avaliação na progressão na carreira docente.

Segundo Pedro Abrantes (2010), a dificuldade de “criar um sistema nacional de avaliação de professores sem um referencial único sobre o perfil e os critérios que balizam o desempenho da profissão docente” evidenciou-se desde logo. Parte da solução consistia em passar para as escolas a criação do seu referencial sobre o perfil docente e os critérios que balizam o desempenho da profissão, num esforço de autonomia, que não deixava de criar “enormes ambiguidades e tensões [a] nível local” (Abrantes, 2010, p. 36).

A forte reação de recusa dos professores em relação a este novo modelo de avaliação do desempenho docente, baseado numa suposta autonomia das escolas e que não fora sujeito a uma fase experimental prévia, tornou-se ainda mais visível perante a intenção de limitar a atribuição das classificações mais altas através da aplicação de quotas.

[N]ão se teve em devida consideração que o «ethos profissional docente», herdado do período pós-revolucionário de expansão acelerada do sistema educativo e defendido tenazmente [...] por um sindicato altamente organizado, está baseado em estruturas de solidariedade e colegialidade [...] entre professores, mesmo em níveis hierárquicos distintos, sendo que o sistema proposto ameaçava convertê-las em relações de avaliação e de concorrência. Desta forma, a reacção violenta dos professores associa-se à afirmação da sua «profissionalidade», contra a diluição no funcionalismo burocrático do estado [...], mas também à recusa da competição local e consequente erosão das redes sociais que compõem as escolas (Abrantes, 2010, p. 37).

A resolução deste conflito passou pela adoção de recomendações da OCDE que incluíam, entre outras,

a formação de directores e coordenadores, bem como a consolidação de uma «avaliação formativa» (ou de «desenvolvimento»), de carácter interno e distinta da avaliação para a progressão na carreira, para a qual se suger[ia] um dispositivo mais simples, articulado com a avaliação das escolas, com indicadores nacionais claros e com a participação de avaliadores externos (Abrantes, 2010, p. 37).

No ano letivo de 2010/2011, com a publicação do Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho, implementava-se a observação de aulas para efeitos de avaliação do desempenho docente, sendo que, nesse ano letivo, foi apenas aplicada aos professores contratados ou aos professores de carreira que se encontrassem em condições de progressão aos 3.º e 5.º escalões da carreira. Para além da observação de aulas, esta avaliação de desempenho obrigava à realização de ações de formação acreditadas, sujeitando-se todo o processo avaliativo a quotas para atribuição de classificações finais.

Perante a necessidade de realizar formação acreditada, inscrevi-me no Projeto de Aprofundamento no Modelo Pedagógico da Escola Moderna. O tema que escolhi aprofundar foi o módulo da sintaxe do modelo pedagógico dedicado ao *Trabalho autónomo e acompanhamento individual*, mais especificamente no enfoque da criação de parcerias de trabalho entre alunos.

Esta reflexão resultou no artigo “Parcerias de trabalho entre alunos: um percurso de instituição de uma comunidade de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa”, publicado na revista *Escola Moderna*. Retomando o conceito de aprendizagem, desenvolvido no artigo que publicara anteriormente em 2009, parti de uma reflexão sobre comunidades de aprendizagem para descrever as práticas desenvolvidas com uma turma do 5.º ano de escolaridade, na tentativa de instituir uma comunidade de aprendizagem. Centrei a descrição no desenvolvimento do trabalho de parcerias entre alunos para o estudo e procurei analisar o impacto das mesmas nas aprendizagens dos alunos, a partir da recolha de breves testemunhos por eles escritos. Concluía o artigo com a constatação da necessidade de prosseguir no aprofundamento deste módulo e desta questão em particular, avançando com algumas propostas de alteração das práticas descritas para seu aperfeiçoamento futuro.

No final do ano letivo, apresentei esta reflexão na comunicação que levei ao Congresso do MEM, realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, intitulada “Parcerias de trabalho entre alunos: um percurso de instituição de uma comunidade de aprendizagem”. Nesta comunicação, procurei descrever a minha ação na tentativa de implementar uma comunidade de aprendizagem numa turma do 5.º ano e as mudanças operadas nos alunos. Progressivamente, fui-me centrando na questão da criação de parcerias de estudo entre alunos e nos avanços que estas interações possibilitam nos processos de aprendizagem. Tal como nas reflexões que até aí desenvolvi, concluía com sugestões para melhoria das práticas.

3.2.3.2.3. Curso de Análise Evolutiva do Modelo Pedagógico do MEM (2018/2019)

A 1 de setembro de 2017 entrei para os quadros do Ministério da Educação, como professora pertencente ao Quadro de Zona Pedagógica de Lisboa e Península de Setúbal, ingressando na carreira após 17 anos de contratos sucessivos.

A carreira docente, atualmente composta por dez escalões, para além do cumprimento de tempo de serviço de permanência obrigatória em cada um dos escalões, requer, para efeitos de progressão, o cumprimento de um determinado número de horas de formação contínua acreditada, distribuídas pela componente pedagógica e componente científica, para além da obtenção de uma menção mínima de *Bom* ao nível da avaliação do desempenho docente, assim como o cumprimento de aulas observadas por avaliador externo e a obtenção de vaga para acesso a determinados escalões da carreira, conforme o Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro, atualmente em vigor e que regulamenta o sistema de avaliação do desempenho do pessoal docente, tendo revogado o anterior Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho.

No ano letivo de 2018/2019, decorrente da necessidade de obtenção de créditos para efeitos de progressão, após conclusão do processo de reposicionamento na carreira, realizei o Curso de Análise Evolutiva do Modelo Pedagógico do MEM. Este curso consistia na frequência dos Sábados Pedagógicos e elaboração de um memorando sobre os plenários e relatos de práticas assistidos, acrescentando-se uma reflexão sobre os temas aí desenvolvidos.

Os Sábados Pedagógicos têm grande importância na vida associativa do MEM, pois constituem-se como um espaço de encontro regional mensal, sendo que são abertos a todos os membros da comunidade educativa, como encarregados de educação e familiares, estudantes e profissionais de todas as áreas.

É nos sábados mensais de animação pedagógica de cada Núcleo Regional, abertos a todos os professores das escolas locais, que os sócios do MEM vão relatando e mostrando o trabalho pedagógico com os seus alunos, distribuídos por salas correspondentes à atividade dos vários ciclos de ensino – relatos de práticas.

Num colóquio, em plenário, os mesmos professores debatem um tema transversal do trabalho pedagógico, da política da educação ou da investigação realizada sobre a cultura pedagógica do MEM (Niza, 2012i, p. 611).

No Sábado Pedagógico do núcleo regional de Lisboa de abril de 2019, apresentei um relato de práticas subordinado ao módulo do *Trabalho curricular compartilhado pela turma*, com o título “Trabalho compartilhado com a turma em História e Geografia de Portugal”. Nessa comunicação, descrevi o trabalho que me encontrava a desenvolver com uma turma do 6.º ano de escolaridade na disciplina de História e Geografia de Portugal, desde o início desse ano letivo até abril, altura em que comuniquei.

Nesta comunicação, para além da descrição das práticas e ilustração do percurso desenvolvido com as produções dos alunos, refleti sobre o trabalho de desenvolvimento da produção escrita nas aulas e da sua importância para as aprendizagens dos alunos, reflexão esta que há já alguns anos tentava aprofundar e que senti estar em condições de a desenvolver mais atentamente. Após esta comunicação, fui convidada a passar essa reflexão à escrita para publicação na revista *Escola Moderna*.

A comunicação que levei ao Congresso do MEM em julho de 2019, realizado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulada “Percursos de trabalho na disciplina de História e Geografia de Portugal”, retoma a comunicação anterior apresentada no Sábado Pedagógico de abril do núcleo regional de Lisboa e acrescenta-lhe o trabalho desenvolvido no 3.º período letivo. À reflexão sobre o desenvolvimento do trabalho de escrita, acrescentei-lhe os testemunhos dos alunos sobre o sentido encontrado para esse trabalho de escrita e as aprendizagens que realizaram.

3.2.3.3. Comunicações apresentadas

De 2003 a 2020, apresentei doze comunicações no âmbito dos Sábados Pedagógicos dos núcleos regionais de Lisboa, do Porto e de Évora e nos congressos anuais do Movimento da Escola Moderna.

Data	Título da comunicação	Âmbito	Local
2003	A organização social e a diferenciação do trabalho de aprendizagem nas disciplinas de Inglês e Língua Portuguesa	XXV Congresso do MEM	Universidade de Aveiro
2007	Quando a Língua Portuguesa vai ao Circo – A organização social e a diferenciação do trabalho de aprendizagem	XXIX Congresso do MEM	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto
2009	O currículo sustentado por projetos: desenvolvimento do trabalho em História e Geografia de Portugal e em Inglês	XXXI Congresso do MEM	Escola Superior de Educação de Setúbal
2011	Parcerias de trabalho entre alunos: um percurso de instituição de uma comunidade de aprendizagem	XXXIII Congresso do MEM	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria
2015	Um percurso a conta-gotas na escrita, leitura e oralidade	XXXVII Congresso do MEM	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
2017	Práticas para uma avaliação dinâmica em interação cooperada	Encontro Nacional TEIP	ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa
	Percursos em interação cooperada na disciplina de Português	XXXIX Congresso do MEM	Complexo Pedagógico da Penha da Universidade do Algarve
	Construindo passo a passo uma comunidade de aprendizagem	Sábado Pedagógico do Núcleo Regional de Lisboa do MEM	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
2018	Construindo passo a passo uma comunidade de aprendizagem	Sábado Pedagógico do Núcleo Regional de Évora do MEM	Colégio Espírito Santo – Universidade de Évora
	Critérios de constituição de turmas e o papel institucional do professor	XL Congresso do MEM	Instituto Superior de Contabilidade e Administração – Universidade de Aveiro
2019	O modelo pedagógico do MEM nas disciplinas de Português e História e Geografia de Portugal	Sábado Pedagógico do Núcleo Regional do Porto do MEM	Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
	Trabalho participado com a turma em História e Geografia de Portugal	Sábado Pedagógico do Núcleo Regional de Lisboa do MEM	Instituto Superior de Psicologia Aplicada
	Percursos de trabalho na disciplina de História e Geografia de Portugal	XLI Congresso do MEM	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Tabela 2. Comunicações de relato de práticas pedagógicas de 2003 a 2020

Já aqui se tratou dos Sábados Pedagógicos dinamizados pelos vários núcleos regionais e da sua importância para a vida associativa do MEM. Contudo, o congresso anual do Movimento da Escola Moderna é o grande momento de encontro e de reflexão para os profissionais desta associação, vindos de todo o país. Realiza-se na segunda quinzena de julho, aquando do encerramento do ano escolar, e tem atualmente a duração de três dias. Estes congressos desenrolam-se numa escola ou instituição do Ensino Superior, distribuindo-se por nove a dez salas, onde simultaneamente os professores e outros profissionais da educação do MEM dos diferentes ciclos de ensino, relatam as suas práticas pedagógicas ou apresentam os seus projetos de investigação.

Todos os anos os congressos integram cerca de oitenta a noventa relatos de práticas, acompanhados de uma exposição de trabalhos de alunos ou formandos, que constitui uma mostra de documentos autênticos da cultura pedagógica dos professores do Movimento da Escola Moderna e do trabalho que desenvolvem nas suas escolas com os seus discentes.

No que diz respeito à estrutura, os três dias do congresso estão organizados em diferentes momentos.

A sessão de abertura integra, normalmente, uma conferência, proferida por um investigador convidado. Nas tardes dos dias seguintes, duas sessões plenárias sob a forma de painel, integrando elementos dos vários ciclos de ensino, apresentam as formas particulares de abordar as atividades, as estruturas e os instrumentos de organização do trabalho curricular, enquadrado pelo modelo pedagógico do MEM. No último dia, um plenário constituído por um *Fórum* de debate livre sobre o MEM antecede o encerramento (Niza, 2012i, p. 614).

Para além das comunicações no âmbito dos encontros do MEM, em 2017, participei no Encontro Nacional TEIP 2017 – “(Re)pensar Percursos Educativos Integradores”, organizado pela Equipa de Projetos de Inclusão e Promoção do Sucesso Educativo da Direção Geral da Educação (DGE), para o qual fui convidada a apresentar um relato de práticas. Este convite surgiu após um contacto institucional entre a DGE e o Movimento da Escola Moderna e foi a primeira vez que apresentei uma comunicação fora do âmbito dos encontros organizados pelo MEM.

Esta comunicação estava integrada num painel de mostra de práticas precedido por uma palestra proferida pelo Professor Doutor Domingos Fernandes, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, intitulada “Avaliação para as aprendizagens: Uma reinvenção das práticas, uma aposta na inclusão de todos os alunos”. Segundo o programa do Encontro Nacional TEIP, realizado no Grande Auditório do ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, nos dias 16 e 17 de fevereiro de 2017,

[o] propósito da palestra [era] analisar e discutir o papel que a avaliação e o ensino podem desempenhar na melhoria das aprendizagens de todos os alunos. A avaliação e o ensino têm que ser encarados como poderosos processos pedagógicos cujo propósito primordial é o de melhorar a qualidade das aprendizagens, das competências dos professores e da organização pedagógica e científica das instituições. A ideia, que não é nova, é a de incluir todos os alunos nos processos de aprendizagem (Programa do Encontro Nacional TEIP, 2017, p. 10).

À reflexão do Professor Doutor Domingos Fernandes, seguiu-se o meu relato de práticas intitulado “Práticas para uma avaliação dinâmica em interação cooperada” e pretendia ilustrar o

conceito de avaliação na perspectiva sociocultural construtivista, onde se sustenta o quadro conceptual do modelo pedagógico do MEM.

Nesta perspectiva, a avaliação resulta de uma interação dinâmica e dialógica, ou seja, em permanente diálogo com os alunos sobre os processos e os produtos do trabalho realizados, em simultâneo e paralelamente. As aprendizagens vão sendo aprofundadas à medida que se analisa, em conjunto, o modo como os alunos trabalham e se organizam para trabalhar, ou seja, os processos de trabalho, em simultâneo com a análise dos trabalhos que os alunos produzem para se apropriarem dos saberes curriculares, ou seja, as produções do trabalho de aprendizagem sociocognitiva.

O relato descrevia um conjunto de práticas de sala de aula desenvolvidas com turmas do 5.º e do 6.º ano de escolaridade na disciplina de Português, numa descrição e reflexão que procurava destacar este conceito de avaliação e o efeito que este tipo de avaliação teve nas aprendizagens dos alunos, nomeadamente na qualidade progressiva das suas produções escritas e orais. Sustentava-se este discurso com documentos autênticos, designadamente produções escritas dos alunos em sala de aula e que evidenciavam o aprofundamento das suas aprendizagens. Após esta comunicação, publiquei na revista *Escola Moderna* um artigo homónimo, com a intenção de facultar este relato de práticas a todos os sócios do Movimento.

Ainda que tenha sido identificada não como sócia do MEM, mas como docente no Agrupamento de Escolas onde lecionava à data, este momento de divulgação de práticas fora da esfera do Movimento da Escola Moderna traduziu-se num reconhecimento do meu trabalho enquanto profissional pertencente a uma associação com uma identidade e cultura pedagógicas reconhecidas por outros organismos da área da educação. Constituiu-se, assim, como um momento de reconhecimento de uma identidade profissional coletiva que assumo como minha.

3.2.3.3.1. Aprofundamento de competências discursivas e de técnicas de comunicação oral

Por competência discursiva entende-se “a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal [...], adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação” (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-linguistica>).

Este conceito contempla, em sentido restrito, “a situação imediata em que a formulação linguística do texto acontece” e, em sentido amplo, o seu contexto “sócio-histórico e ideológico”. Tal

significa que o conceito de competência discursiva integra o conhecimento e domínio das regras sociais e das normas do uso da língua nas diversas situações e que possibilitam interpretar os enunciados no seu contexto social. Contempla ainda, cumulativamente, uma capacidade de estratégia que visa o domínio de elementos verbais e não verbais para apoiar a comunicação.

Por outro lado, a competência discursiva é tida como uma hipercompetência, pois permite aos falantes uma compreensão dos elementos presentes na situação comunicativa. Assim, nela englobam-se questões como: quem diz o quê, a quem se dirige, porquê, com que finalidade, quando, onde, quais os papéis sociais dos interlocutores no momento da interação comunicativa e quais os valores e crenças dos participantes na situação comunicativa. Todas estas questões funcionam como uma moldura do discurso, que tão mais eficiente será quanto maior for a tomada de consciência do falante destes elementos.

Nesse sentido, a competência discursiva representa a capacidade do falante em identificar num texto, oral ou escrito, o que é ou não explicitado verbalmente, antecipando o que é expectável de aí ser verbalizado, tendo em consideração a sua dimensão discursiva e respetiva instrumentalização social, a fim de se dar o reconhecimento do seu grau de adequação e propriedade.

Perspetiva-se, então, uma “produção oral consciente”, resultante de uma atividade intencional, regulada e estruturada, enquadrada numa situação com determinado grau de formalidade e perante uma audiência pública. Por outro lado, esta produção oral consciente tem em conta o contexto onde se integra, incluindo as respetivas formações sociodiscursivas, entendidas como o “conjunto das formas específicas para estabelecer a significação, os sentidos que estão em funcionamento em um recorte sócio-histórico-ideológico de uma sociedade e cultura” (<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-linguistica>).

Ao longo de quase duas décadas, esta prática reflexiva proporcionada pela apresentação regular de comunicações, com duração aproximada de 60 minutos, permitiu-me realizar vários avanços ao nível do treino da oralidade, da construção de um vocabulário e de um discurso sobre a profissão e do aprofundamento dos saberes da profissão.

O uso oral da língua, enquanto instrumento intencional de atuação em contexto profissional, recorre a métodos que deverão ter em conta que estes enunciados obedecem a um registo formal e cuidado e que exigem um planeamento e estruturação que garanta a eficácia comunicativa. Este trabalho explícito, intencional e estruturado contribui, progressivamente, para uma melhoria significativa dos índices de desempenho linguístico-comunicativo dos profissionais.

Tal acontece porque a prática reflexiva sobre a comunicação verbal oral assenta na reflexão de vários domínios, nomeadamente na adequação pragmática do discurso, na consciência da variação dialetal e socioletal, no treino de competências sociais, no treino de práticas argumentativas e de técnicas básicas do uso profissional da língua.

Para além do desenvolvimento da consciência das formações sociodiscursivas e a sua progressiva integração discursiva, a preparação e apresentação recorrente de relatos de práticas pedagógicas tem-me proporcionado o aprofundamento e um maior domínio das técnicas subjacentes à comunicação oral.

Esta reflexão é tão ou mais pertinente no caso de professores implicados no ensino das línguas, nomeadamente do Português língua materna, cujo currículo integra o desenvolvimento da oralidade e preconiza “práticas construídas e construtivas de treino e de aperfeiçoamento das técnicas de comunicação oral” dos alunos, estando demonstrado que este treino instrumental da oralidade “pode enriquecer a aproximação dos alunos à leitura e fruição do texto literário e à sua subsequente análise estilística” (Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 9).

3.2.3.3.2. Estratégias comunicativas no recurso a ferramentas digitais de suporte às comunicações

Desde a primeira comunicação que apresentei em 2003, que recorro a ferramentas digitais como suporte às comunicações. Comecei a utilizar o Microsoft *PowerPoint* em contexto profissional, uma vez que, durante o meu percurso académico, as apresentações eram feitas em suporte papel e com recurso a retroprojetores de acetatos, como anteriormente foi referido.

Na minha primeira comunicação, habituada ao papel e aos acetatos, mantive estes suportes acrescentando-lhes um *PowerPoint*. Porém, quando em 2007 apresentei a minha segunda comunicação, fi-lo com recurso exclusivo ao *PowerPoint* enquanto suporte escrito, pois tinha já um maior domínio técnico e experiência com esta ferramenta.

O *PowerPoint* é um software que permite realizar apresentações através de diapositivos com a possibilidade de integrar texto, imagens e elementos de multimédia, como vídeos e áudio. Através do recurso a hiperligações, é possível aceder a outros documentos ou endereços na internet que poderão ser projetados durante a apresentação. A projeção é feita numa tela ou ecrã gigante, instalada no centro do espaço onde ocorre a apresentação. Durante a comunicação, o ecrã projeta os diferentes diapositivos, ficando a cargo do comunicador a decisão de passar ao diapositivo seguinte, através de

um dispositivo externo (teclado, rato ou lápis ótico). É também possível inserir efeitos visuais de transição de diapositivos e animações, sendo que o aspeto gráfico e visual dos diapositivos é determinante na captação e manutenção da atenção de quem assiste à apresentação.

O *PowerPoint* é uma ferramenta que possibilita apresentação de diapositivos numa lógica sequencial, mas pela sua possibilidade de integrar botões de navegação, permite ainda a criação de apresentações com uma lógica mais interativa, abrindo a possibilidade de construção de vários discursos possíveis a partir de um mesmo suporte.

Em 2015, resolvi utilizar outra ferramenta de apoio a apresentações. O *Prezi* é uma ferramenta que parte do conceito de mapas mentais e permite a criação de apresentações visualmente ricas e muito dinâmicas. O dinamismo do *Prezi* é possibilitado pela técnica de redução e expansão da visão de textos e imagens, resultando numa aproximação ou afastamento ao campo visual projetado, transmitindo uma sensação de movimento, com um grande impacto visual.

O *Prezi* possibilita apenas apresentações com uma lógica sequencial, não permitindo a integração de um painel de navegação entre diapositivos, obrigando, assim, à sequência de diapositivos pré-estabelecida. Contudo, ao partir de uma imagem inicial, que consiste num mapa mental de toda a apresentação, o *Prezi* permite a construção de uma imagem que poderá contribuir para uma leitura paralela ao discurso do comunicador. Denomino aqui esta possibilidade do *Prezi* como *criação de uma comunicação não verbal metafórica paralela*.

Destaco três comunicações: “Um percurso a conta-gotas na escrita, leitura e oralidade” (2015), “Construindo passo a passo uma comunidade de aprendizagem” (2017) e “Critérios de constituição de turmas e o papel institucional do professor” (2018).

Estas três comunicações foram apresentadas em suporte digital *Prezi* e apresentaram, por isso, esta estratégia de criação de uma comunicação metafórica paralela, que este software possibilita.

Ao partir de uma imagem global e ao se avançar numa lógica de aproximação e afastamento desta imagem, é possível a construção de uma metáfora visual que auxilia a compreensão das ideias que estão a ser apresentadas, reforçando-se o que está a ser dito. As comunicações de 2015 e de 2017 recorreram a esta ferramenta com esse efeito estratégico de reforçar o carácter progressivo da construção de percursos de trabalho com os alunos, descrevendo e refletindo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nesses anos letivos.

No caso da comunicação de 2015 intitulada “Um percurso a conta-gotas na escrita, leitura e oralidade”, pretendi descrever e refletir sobre o trabalho desenvolvido com três turmas do 7.º ano de escolaridade, na disciplina de Português, em condições de trabalho muito específicas, marcadas por contratos de trabalho com a duração de 30 dias. Nesse ano letivo, durante o 3.º período, fiquei

colocada num horário de substituição, contratada por um período de 30 dias renovável até ao término do ano letivo ou ao regresso da docente que me encontrava a substituir. Durante o tempo que lecionei, fui sendo informada da renovação de contrato a cada 30 dias. Tal obrigou-me a planear o trabalho com os alunos sempre com um horizonte temporal muito limitado. A imagem do “trabalho a conta-gotas” traduzia bem este constrangimento.

No caso da comunicação de 2017 intitulada “Construindo passo a passo uma comunidade de aprendizagem”, a intenção era descrever pormenorizadamente três atividades específicas desenvolvidas com alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade na disciplina de Português. Com a imagem de pegadas que desenhavam uma espiral, reforçava-se a ideia de descrição de etapas do trabalho realizado com as turmas, trabalho esse que se pretendeu articulado entre si, progressivo e em permanente alargamento.

Esta estratégia de comunicação através de uma metáfora visual paralela, para além de permitir o reforço do discurso verbal oral, pode também ser utilizada para a abertura de uma dimensão comunicativa não verbal, ou seja, uma leitura que se constrói em paralelo ao discurso oral, que abre uma segunda comunicação, em simultâneo, que não é explicitada verbalmente de modo deliberado, mas que não deixa de ser partilhada com quem assiste à apresentação. Abre-se, assim, toda uma dimensão comunicativa não verbal que se acrescenta ao discurso oral do comunicador.

Foi com essa intenção que elaborei o *Prezi* que suportou a minha comunicação de 2018 intitulada “Critérios de constituição de turmas e o papel institucional do professor”, resultante do trabalho realizado no ano letivo de 2017/2018.

Nesse ano, tinha sido diretora de turma de uma turma do 5.º ano de escolaridade constituída por alunos com várias retenções escolares, com idades compreendidas entre os 10 e os 17 anos. Mais de metade destes alunos estavam sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) da área de influência do agrupamento escolar. A turma tinha dois alunos acompanhados pela Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais (DGRSP), menores condenados por prática de atos ilícitos. Enquanto diretora de turma, para além de ter de lidar com a constante solicitação de relatórios escolares individuais pela CPCJ, tribunais e DGRSP, tive de garantir o cumprimento da legislação referente à falta de assiduidade da esmagadora maioria dos alunos e dos inúmeros processos e procedimentos disciplinares levantados ao longo do ano letivo.

A criação desta turma resultava de uma opção deliberada do Agrupamento de Escolas em organizar as turmas e os alunos por perfis de competência, constituindo turmas com alunos com um percurso escolar bem-sucedido com bons resultados escolares e turmas com alunos marcados por

percursos escolares com várias retenções e maiores dificuldades, designadas informalmente pelos professores de “turmas de nível”.

A comunicação que levei ao congresso em 2018 desenvolvia uma reflexão onde questionava esta opção que, apesar de questionável em termos pedagógicos e de contrária aos princípios enunciados na Lei de Bases do Sistema Educativo, é ainda hoje tomada por vários agrupamentos escolares em Portugal. Esta reflexão incluía uma análise da evolução legislativa dos últimos vinte anos e do atual quadro legislativo considerado relevante no processo de constituição de turmas nos agrupamentos escolares para considerar a legalidade desta opção. Procurava também dar conta do trabalho realizado com estes alunos nas aulas de Português e de História e Geografia de Portugal, das dificuldades sentidas e de como se tentou ultrapassá-las. Tratando-se de crianças e adolescentes provenientes de famílias disfuncionais marcadas por graves problemas socioeconómicos, o seu desenvolvimento sociocognitivo encontrava-se bastante comprometido e, por isso, o quotidiano era marcado por constantes situações de indisciplina grave. A opção da escola em agrupar estes alunos e de os manter separados dos restantes alunos da escola, não só colidia com o direito à integração e ao sucesso educativo destes alunos, como reforçava os mecanismos sociais de exclusão e discriminação existentes no contexto social a que pertenciam.

Nesta comunicação, desenvolvi uma reflexão sem, no entanto, desejar abordar diretamente a questão do impacto emocional que o trabalho desenvolvido neste contexto teve sobre mim. Pretendia aprofundar o papel institucional do professor, neste caso de uma professora colocada num Agrupamento cujos princípios orientadores das suas opções pedagógicas colidia com os princípios por ela defendidos, não só enquanto profissional, mas também enquanto cidadã. Entendi que, para garantir a clareza discursiva e não me perder em considerações de caráter mais pessoal, deixaria de parte todas as considerações sobre o desgaste emocional deste contexto.

Contudo, esta dimensão, que tinha sido tão determinante ao longo do ano letivo, deveria também estar contemplada na comunicação para melhor entendimento do percurso realizado. A estratégia de criação de uma metáfora visual, traduzida por uma imagem e pelo movimento sucessivo de aproximações e afastamentos que o *Prezi* possibilita, permitiu-me a construção de uma comunicação não verbal paralela, ajudando-me a comunicar a carga psicológica e emocional do trabalho. A imagem escolhida foi a da montanha e, ao longo da comunicação, desenhava-se um movimento ascendente lento para, quando já quase a chegar ao topo e num movimento rápido de queda, descer à base da montanha, obrigando a retomar o movimento ascendente lento. Este movimento de queda brusca no abismo procurava ilustrar o espírito de sobressalto e o sentimento de constante dificuldade ao longo desse ano letivo, numa tentativa de descrição não verbal do espectro de emoções vividas.

As ferramentas digitais de apresentação de diapositivos constituem-se, assim, mais do que simples ferramentas de apoio com a função de suporte da comunicação oral. As possibilidades do *Prezi* e do *PowerPoint* vão, assim, além do meramente funcional. A opção por cada uma delas pode implicar a adoção de uma estratégia comunicativa consciente com efeitos específicos pretendidos.

Estes avanços que os profissionais do MEM realizam nos seus momentos de formação não são apenas aprofundamentos profissionais. Os professores do MEM procuram que os seus alunos realizem também estes avanços, dando outra dimensão às aprendizagens que fazem em contexto de formação. Nas minhas práticas em sala de aula com os meus alunos é inevitável desenvolver esta reflexão sobre estratégias e eficiência comunicativas e sobre as ferramentas que eles escolhem para a elaboração e apresentação das suas produções.

3.2.3.4. Artigos publicados

Entre 2003 e 2020, publiquei quatro artigos na revista *Escola Moderna*, resultantes da investigação, reflexão e aprofundamento de aspetos relativos modelo pedagógico do MEM.

Data	Título do artigo	Publicação
2009	Aprender a Aprender: um percurso de construção dos saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal	<i>Escola Moderna</i> , 33, 5ª série pp. 41-50.
2011	Parcerias de trabalho entre alunos: um percurso de instituição de uma comunidade de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa	<i>Escola Moderna</i> , 39, 5ª série pp. 55-63.
2017	Práticas para uma avaliação dinâmica em interação cooperada	<i>Escola Moderna</i> , 5, 6ª série pp. 125-131.
2019	Percursos de trabalho na disciplina de História e Geografia de Portugal	<i>Escola Moderna</i> , 7, 6ª série pp. 128-135

Tabela 2. Artigos publicados na revista *Escola Moderna*

Em formato de folheto com dez páginas, o boletim *Escola Moderna* surgiu em julho de 1974, depois de quase uma década de vida clandestina. Ao longo de 23 anos, este boletim foi tomando diferentes formas: em março de 1976, num formato de folheto agrafado com seis páginas reproduzidas em stencil, surgia a segunda etapa do Boletim; em 1988, a impressão passou a ser feita em tipografia, iniciando-se a 2.ª série, com uma tiragem trimestral de mil exemplares; e, em 1991,

inicia-se a 3.^a série, com o processamento de texto feito em computador e mantendo-se a impressão em tipografia.

Quando em 1997, se encerrou o ciclo dos boletins anuais iniciando-se a 4.^a série, a *Escola Moderna* apresentava-se como uma “revista de circulação aberta a todos os profissionais da educação” (Niza, 1997, p. 3). Publicavam-se três números por ano com uma tiragem de dois mil exemplares.

[A] 5.^a [série da *Escola Moderna*] passou a ser distribuída a todos os sócios e tomou-se a decisão de a oferecer às diversas Instituições de Formação Inicial e a alguns Centros de Formação como suporte de religação dos sócios e de abertura ao exterior, na procura do enriquecimento da Cultura Pedagógica e do aprofundamento em diálogo crítico com os outros profissionais. A publicação desta série [...] entrou pelo novo milénio e atingiu as três dezenas de volumes (Marcelino, 2009, pp. 61-62).

No seguimento do desenvolvimento de projetos de investigação decorrentes no MEM, a partir das linhas do Plano de Formação aprovadas para o ano letivo de 2008/2009 e seguintes, a publicação de artigos aumentou de nove para treze, verificando-se um salto qualitativo da reflexão dos profissionais. Nesta passagem da 5.^a para a 6.^a série, passou a publicar-se um número anual único, com uma tiragem de mil e quinhentos exemplares, que pretende continuar a corresponder ao esforço de produzir uma revista com mais qualidade.

Nóvoa refere-se à revista *Escola Moderna* como “um periódico essencial para se compreender a actualidade desta corrente pedagógica apostada na transformação interna do sistema educativo” (Nóvoa *apud* Marcelino, 2009, p. 52).

Escola Moderna é o produto de muitos relatos de práticas e consequente teorização. Foi a partir de muitos desses artigos e do conteúdo dos editoriais que ocorreram inflexões nas práticas, que aconteceram tomadas de consciência a propósito das estratégias utilizadas, que se esbateram resistências, que se clarificaram conceitos ou se aprofundaram reflexões fundamentais para a conceptualização do modelo, que veio a ser formalizado no fim da década de noventa. É de referir que a grande maioria dos escritos teóricos que constituem as referências essenciais do MEM foram produzidos por Sérgio Niza e difundidos através dos Editoriais ou de outros artigos publicados na revista do Movimento (Marcelino, 2009, pp. 52-53).

Os artigos que escrevi foram publicados na 5.^a e 6.^a séries da revista *Escola Moderna*. Já aqui se fez o respetivo enquadramento em contexto de formação contínua desenvolvida por projetos de investigação-ação, como no caso dos artigos “Aprender a Aprender: um percurso de construção dos

saberes nas aulas de História e Geografia de Portugal” (2009) e “Parcerias de trabalho entre alunos: um percurso de instituição de uma comunidade de aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa” (2011). Por outro lado, os restantes artigos que publiquei resultam da passagem à escrita de comunicações: uma comunicação apresentada fora do âmbito do MEM e que, deste modo, se disponibiliza a todos os professores do Movimento, como no caso do artigo “Práticas para uma avaliação dinâmica em interação cooperada” (2017); e uma outra comunicação apresentada no âmbito de um encontro regional, um Sábado Pedagógico em Lisboa, intitulada “Percurso de trabalho na disciplina de História e Geografia de Portugal” (2019), um relato de práticas que, assim, se disponibiliza de modo mais alargado.

3.3. Um percurso de tomada de consciência e de multiplicação

Em alguns estudos no Movimento da Escola Moderna foram já analisados os efeitos da modalidade de autoformação cooperada no desenvolvimento pessoal dos profissionais nela envolvidos.

Os efeitos [...] ao nível da autoestima fazem-nos compreender melhor como o contexto formativo ou formador e a interação, a cooperação, fazem de toda a formação uma socialização (desenvolvimento sociopessoal) e como ajudam a vencer os pontos críticos do percurso pessoal e do sistema de formação (Niza, 2012d, p. 302).

Tratando-se de percursos de reflexão que os profissionais desenvolvem em cooperação com os seus pares, a partilha das suas perspetivas pessoais sobre a vida, o trabalho, a Escola e a educação, pode ajudar ao desenvolvimento de uma consciência pessoal em contexto de identificação grupal. Esta reflexão sobre o confronto com diferentes maneiras de ser, de agir e de sentir perante os desafios do quotidiano, contribui para uma maior consciência individual e tem impacto na relação estabelecida com outros atores envolvidos no ato educativo.

Estes profissionais referem “ganhos no plano do enriquecimento pessoal, da segurança, da autonomia e da tolerância”, assim como “saltos a nível pessoal e da compreensão mais funda de que a profissão pode ser uma práxis, uma ação cívica não assistencial” (Niza, 2012d, p. 302).

A modalidade de autoformação cooperada desenvolvida no MEM permite desenvolver processos pessoais de passagem de um estado de fragilização pessoal inicial a um estado reforçado de identidade pessoal e profissional, como referem vários profissionais, sublinhando a consciência

adquirida de uma “transformação pessoal, percecionada muitas vezes como trânsito crítico de um estado a outro” (Niza, 2012d, p. 302).

Olhando em retrospectiva para o percurso que venho a realizar junto do Movimento da Escola Moderna há já quase duas décadas, consigo distinguir três momentos distintos de consciência da minha identidade, enquanto profissional que integra esta associação com uma cultura pedagógica de características únicas na História da Educação em Portugal.

Quando em 2003 realizava a oficina de iniciação ao modelo pedagógico do MEM, dei-me conta dos vários momentos de encontro e de reflexão que os profissionais do MEM realizam ao longo do ano. Recordo-me de pensar, na altura, que gostava apenas de concluir aquela a oficina e de realizar mais uma ou duas formações para aprender a implementar o modelo pedagógico nas minhas aulas e no trabalho com os alunos e que, assim que me sentisse à vontade nas práticas, o mais provável seria não ter tempo para tantos encontros.

Quando participei no meu primeiro Congresso, no final desse ano letivo, fiquei surpreendida por conhecer professores que estavam no MEM há várias décadas. Recordo-me da Marta Roque, professora do 1.º ciclo já reformada que se mantinha muito ativa na estrutura associativa do MEM e que me acolheu nesse congresso. Percebi que o Movimento da Escola Moderna tinha todo um lado institucional e que não era só o seu modelo pedagógico. Na altura, considerei que a relação entre aqueles profissionais era fruto de vários anos de convívio e proximidade que proporcionavam vínculos afetivos fortes construídos e cimentados ao longo do tempo.

Nos anos seguintes, concentrava-me muito no modelo pedagógico e nas práticas em sala de aula. A reflexão sobre o desenvolvimento das atividades curriculares de diferenciação pedagógica era o meu maior foco de atenção. À medida que fui percebendo que o modo de organização do trabalho tinha um impacto significativo na predisposição que os alunos demonstravam para aprender, que muitos deles descobriam a sua voz e que, progressivamente, se implicavam mais no trabalho de aprendizagem, fui cimentando a certeza de que este tipo de organização social do trabalho em sala de aula tem efeitos diretos na qualidade das aprendizagens, de que os próprios alunos conseguem dar conta assim como os encarregados de educação mais atentos.

O modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna pode assim, na sua complexidade, orientar o trabalho dos profissionais, na tentativa de encontrar as respostas pedagógicas mais adequadas aos contextos onde se inserem. Caberá a cada profissional aprofundar o seu conhecimento acerca deste modelo, ao longo da sua carreira, para conseguir uma maior e progressiva adequação pedagógica aos contextos profissionais onde se insere e desenvolve as suas funções. Se alguma

limitação pedagógica existe, esta reside nos profissionais e no conhecimento que estes têm do modelo pedagógico que se propõem aprofundar e não no modelo do MEM em si. Daqui nasce o compromisso que cada professor assume de construção da profissionalidade docente.

O modelo pedagógico do MEM constitui, assim, uma utopia e, enquanto tal, nunca será realizável. Neste processo de aprofundamento profissional, é expectável o reconhecimento e a aceitação de que profissionalmente nunca se alcançará o domínio completo deste modelo pedagógico através das práticas. Contudo, é através dessas mesmas práticas e da reflexão sobre elas, junto de outros profissionais do Movimento da Escola Moderna, que cada professor e educador se aproxima do modelo pedagógico preconizado, sendo este um processo de constante desenvolvimento profissional e de continuidade de um percurso de aperfeiçoamento e de construção da profissionalidade.

A utopia é algo que colocamos no nosso horizonte, cujo objetivo não é concretizar ou tornar realidade, pois faz parte da sua natureza não ser realizável. O objetivo da utopia é fazer-nos caminhar com sentido.

O que é importante nesta visão utópica é que toda a utopia confere um sentido a esta caminhada. [...] Na utopia, o que é que fazemos? Primeiro, definimos a visão: que sociedade quero ter? que escola quero ter? o que quero ser?... Depois de termos definido essa visão, então sim, escolhemos o caminho e tapamos os buracos. Não vale a pena gastar energias a tapar os buracos dos outros caminhos (<https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=14392&mid=1>).

Esta visão utópica tem de ser muito ambiciosa, pois é precisamente esta ambição que vai sendo reformulada. O que se define hoje será, mais tarde, reformulado. É natural que o seja, pois também cada sujeito será uma pessoa diferente, assim como as suas circunstâncias. Deste modo, a utopia não é um objetivo, mas sim um processo. Terá de ser dinâmica e não ter medo de errar, admitindo o erro como parte desse processo (Vieira, 2013).

O segundo momento deste percurso de tomada de consciência e de assunção de uma identidade profissional pode ser representado pelo símbolo do Movimento da Escola Moderna, o náutilo. Esta grande concha calcária encerra uma metáfora onde se sobrepõem duas imagens: a complexidade do labirinto, cuja saída exige a pesquisa do conhecimento, e o desenvolvimento humano através da dialética, numa progressão evolutiva em espiral. Esta metáfora é reforçada com a consciência de que

o motor desse desenvolvimento humano é a reflexão crítica e avaliadora que permite que, a ritmos diferenciados se reinicie, ciclicamente, uma nova volta da espiral contínua da evolução do conhecimento e do trabalho humano que o produz. É o que acontece igualmente entre nós, no MEM no trabalho educativo e na nossa autoformação cooperada, em comunidades de aprendizagem e de desenvolvimento humano (Niza, 2017, p. 4).

A identificação do momento exato em que cada profissional toma consciência desta necessidade de trabalho contínuo em permanente alargamento poderá não ser fácil de se estabelecer, assim como o momento exato em que cada um assume intimamente este compromisso para com a profissão. Poderá tratar-se de um processo inicial ao nível do subconsciente que, progressivamente, vai ganhando forma dentro de cada profissional, ou através de um momento de partilha entre pares em que essa compreensão surge de modo muito claro. Para alguns professores esta consciência poderá despertar também através da observação ou de uma intuição perante a postura assumida por outros profissionais com quem se cruzam no âmbito dos diferentes momentos e encontros no MEM.

Seja de que modo tenha ocorrido, em 2012, esta ideia estava já muito clara dentro de mim: a consciência de que tinha escolhido um caminho de aperfeiçoamento profissional, que iria trilhar enquanto exercesse a minha profissão. Assumi este trabalho sistemático de reflexão para construção da profissionalidade durante todo o tempo em que estivesse na profissão. Tinham passado nove anos de ligação ao MEM de grande crescimento e amadurecimento das práticas em sala de aula e do trabalho de acompanhamento pedagógico dos alunos. A par desta consciência em relação à profissão, sentia também ter havido uma transformação pessoal, principalmente no modo como relacionava com outros membros das comunidades educativas onde me inseria, fruto de um amadurecimento profissional, mas também resultante de um processo de socialização democrática dentro do MEM.

Para muitos profissionais no Movimento da Escola Moderna é também possível identificar-se um terceiro momento de tomada de consciência profissional, correspondente a um nível de consciência mais alargado e abrangente, que se sustenta na participação num movimento cívico. Trata-se de um ativismo consciente e assumido que sai da sala de aula e da esfera profissional, orientando o sujeito em todos os momentos do dia a dia, traduzindo-se numa maior consciência da esfera de atuação e de influência individual e, com isso, uma maior consciência política.

Ao sentido de dever do desenvolvimento da socialização democrática dos seus alunos, acresce o entendimento de que cada profissional é, igualmente, responsável pelo seu próprio desenvolvimento e socialização democrática. Pelo percurso histórico da profissão, compreende-se que os professores contemporâneos terão também eles de se formar através de processos de socialização

democrática junto dos seus pares. Não se trata já de um efeito colateral do aprofundamento profissional no MEM, mas algo que conscientemente os profissionais perseguem e assumem.

A urgente e inevitável renovação da cultura profissional dos docentes implicará, necessariamente, um *trabalho de luto* sobre o passado social e cultural da profissão, cristalizado na identidade de cada professor. A construção de alternativas culturais para a profissão pode constituir uma relevante missão das comunidades de práticas (Niza, 2012i, p. 601).

Por outro lado, a consciência de ter “de construir na dúvida a solidariedade intelectual e a sempre incompleta partilha na camaradagem de profissionais” com os seus pares e que juntos formam “um Colégio colaborante, onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras” (Niza, 2012a, p. 112) reforça também este sentimento de empreendimento coletivo, num ativismo permanente pelos valores democráticos.

Em cooperação entre pares, imersos numa comunidade comprometida com o desenvolvimento e a socialização democrática de todos os seus elementos, os discursos próprios incorporam ideias e palavras de outros e servirão para que outros ainda construam o seu próprio discurso dentro desta comunidade. A identidade de cada um reforça-se nesta multiplicação constante.

O tudo que nos vai espantando por sermos vários, multiplicando cada coisa, é o deslumbrante movimento de cultura pedagógica que assim vamos erguendo insatisfeitos. Mas sempre renovadamente curiosos e críticos. [...] Continuamos olhando no espelho poliédrico do Movimento as nossas práticas (Niza, 2012a, p. 112).

A minha voz agrega outras vozes e fará parte das vozes dos meus colegas; as minhas práticas reúnem em si as práticas de outros colegas e farão parte das práticas de outros ainda – como se estivesse perante um sólido de várias faces revestidas a espelho, multiplicando-me nas diferentes superfícies desse espelho poliédrico e observando os meus colegas nessas mesmas faces, juntos em movimento.

4. Conclusão

Durante o desenvolvimento do presente Relatório de Atividade Profissional tive a oportunidade de refletir sobre o Movimento da Escola Moderna e o percurso de desenvolvimento profissional que aí tenho desenvolvido ao longo de quase duas décadas. Chegada a este ponto, faço um breve balanço deste processo.

O que aqui se escreveu sobre este percurso de construção da profissionalidade docente assenta numa narrativa individual com uma visão própria dos acontecimentos, dos factos vividos e percepções geradas. Tal está previsto na abordagem metodológica dos estudos no âmbito da perspectiva sociocultural construtivista, com a consciência de que não se limita a leitura dos acontecimentos, mas que se elabora uma leitura entre as múltiplas possíveis.

A modalidade de autoformação cooperada no Movimento da Escola Moderna constitui-se como um processo de desenvolvimento profissional que possibilita avanços mais rápidos ao nível das práticas e do aprofundamento teórico, porque é feita em cooperação entre pares numa dialética teórico-prática. A par da mudança e da transformação das atitudes e das práticas dos profissionais, esta modalidade tem impacto ao nível dos autoconceitos, como a autoestima, a identidade e a maturidade, e ao nível das habilidades sociais dos professores (Niza, 2012b).

Daqui se conclui que, neste processo de construção de profissionalidade, encontra-se implicada toda uma dimensão pessoal mais alargada: o desenvolvimento cívico e moral dos profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano e que escolheram o MEM para aí desenvolver os seus percursos de aperfeiçoamento profissional. Neste contexto, falamos de um movimento cívico levado a cabo por estes professores.

Este nível de tomada de consciência e de compreensão sobre o Movimento da Escola Moderna exigirá aos profissionais algum tempo e um percurso reflexivo mais prolongado e consistente.

No presente trabalho não poderia deixar de tecer algumas considerações acerca do atual momento de contexto pandémico e das mudanças e adaptações exigidas ao MEM e seus profissionais.

No editorial da *Escola Moderna* de 2020, Sérgio Niza fala da terceira revolução pedagógica, após a estabilização da escrita alfabética com os gregos e a invenção da imprensa escrita por Gutenberg. Nesta terceira revolução, “as novas tecnologias digitais, em expansão mundial, vão

forçando a pedagogia a reinventar-se tal como vem transformando aceleradamente o mundo do trabalho, a economia e a vida social” (Niza, 2020, p. 7).

O trabalho dos professores do MEM centra-se no enfoque dialógico do uso da comunicação oral e escrita, em que os professores são mediadores da comunicação, “estimulando as aprendizagens que em cooperação se desenrolam entre as crianças ou os jovens” (Niza, 2020, p. 7). Estas tecnologias de informação, comunicação e conhecimento são ferramentas a mobilizar para as aprendizagens curriculares e para a socialização democrática.

Trata-se de um princípio há muito assumido na cultura pedagógica do MEM de recorrer, “no trabalho de aprendizagem [...] [a]os mesmos instrumentos que as sociedades empregam correntemente [...] na resolução dos seus problemas na vida quotidiana” (Niza, 2020, p. 8).

A exigência de adaptação rápida a um contexto de ensino a distância, a que as escolas tiveram de dar resposta perante o seu encerramento em março de 2020, aumentou a necessidade dos profissionais do MEM de recorrerem a canais digitais de comunicação com os seus grupos cooperativos e redes de apoio.

No ano letivo de 2020/2021, a vida associativa do MEM e o prosseguimento das formações deslocou-se para plataformas online de videoconferência (*Zoom*) e multiplicaram-se circuitos de comunicação através de diferentes aplicativos de multiplataformas de mensagens escritas ou de voz e chamadas (*Whatsapp*). Foi criada uma Comissão de Apoio à Comunicação Digital que procura a divulgação de soluções tecnológicas para os desafios quotidianos que se colocam aos docentes, incorporando redes sociais e plataformas de vídeo (*Facebook*, *Instagram* e *Youtube*), potencializando a partilha da informação e a interatividade que estas redes permitem. Para além do acompanhamento dos sócios, existe uma perceção dos desafios que todos os professores enfrentam atualmente a nível nacional e um entendimento de que “somos obrigados eticamente a partilhar a cultura com os outros” (Jornal do Conselho, dezembro 2020).

O congresso anual e Sábados Pedagógicos de março a maio de 2020 foram cancelados face ao estado de emergência decretado, mas em setembro, com o arranque de mais um ano letivo, deu-se início a um novo plano de formação. As mais recentes comunicações que os professores têm vindo a apresentar nos Sábados Pedagógicos dos diferentes núcleos regionais, videoconferências agora disponíveis a todos os professores do país e não apenas restritas aos seus núcleos, apresentam relatos onde o espírito de cooperação e a resiliência são marcas muito presentes. A capacidade de resolução de problemas e a criatividade na procura de respostas pedagógicas mais adequadas perante cenários inesperados do ensino a distância, sem desvirtuar as orientações estratégicas do modelo pedagógico do MEM, destacam-se nestes relatos. Pelo impacto que apresentam no crescimento profissional e

pessoal dos profissionais são, muitas vezes, narrativas onde o espírito de cooperação, entre crianças ou jovens, as suas famílias e os professores, ilustram o melhor da relação humana.

Com um modelo pedagógico centrado na socialização democrática das crianças e dos profissionais que as acompanham, o ensino a distância ou o ensino presencial marcado por regras de distanciamento físico dificultam a organização de trabalhos cooperativos em sala de aula e de parcerias de trabalho entre alunos.

Os professores do MEM continuam em cooperação a refletir sobre as suas práticas em busca de respostas e soluções mais ajustadas aos seus contextos.

Bibliografia

ABRANTES, Pedro (2010). “Políticas de avaliação e avaliação de políticas: o caso português no contexto ibero-americano”. *Revista Ibero-Americana de Educação*, n.º 53, (pp. 25-42). URL: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a01.pdf> consultado em 21/12/2020.

ALVES, Madalena (1990). “Uma tarde à conversa com o Professor Sérgio Niza”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 114-125).

AQUINO, Julio Groppa (2013). “Sérgio Niza: um aguerrido pedagogo português”. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, (pp. 793-809). URL: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/15.pdf> consultado em 27/10/2020.

CAETANO, Ana Paula (2003). “Para uma conceptualização da reflexão na investigação-acção”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 37-3, (pp. 113-133).

CAMPOS, Ana Maria Ferreira (2011). “Novos rumos da educação no Estado Novo: influência da abertura da economia portuguesa no pós-II Guerra Mundial no sistema de ensino português”. Encontro da Associação Portuguesa de História Económica e Social, Coimbra. URL: http://www4.fe.uc.pt/aphes31/papers/sessao_4b/ana_campos_paper.pdf consultado em 3/11/2020.

Direção-Geral de Administração Educativa (2002). *Habilitações para a Docência – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação. URL: http://www.talensus.pt/documentos/documentos/Guia_de_Habilitacoes_para_a_Docencia_DGAE.pdf consultado em 10/12/2020.

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2011). *Oral – Guião de Implementação do Programa*. Ministério da Educação. URL: <https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/oraloriginal.pdf> consultado em 10/12/2020.

EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de (2020). “Sérgio Niza”. *Conselho Nacional de Educação*. URL: <https://www.cnedu.pt/pt/organizacao/conselheiros/1260-sergio-niza-2> consultado em 4/11/2020.

EDUCAÇÃO, Direção-Geral da (2017). *Programa do Encontro Nacional TEIP 2017*. Direção-Geral da Educação. URL:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EIPSE/programa_encontro_teip_pt_en_0.pdf consultado em 11/12/2020.

ESCRITA, Centro de Alfabetização, Leitura e (s.d.). “Competência discursiva”. *Glossário Ceale – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores*. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. URL: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva> consultado em 11/12/2020.

FORMOSINHO, João (1987). *Educating for Passivity. A Study of Portuguese Education (1926-1968)*. Ph. D. Thesis, University of London. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10019660/1/SANCHES.pdf> consultado em 2/11/2020.

FORMOSINHO, João & MACHADO, Joaquim (2013). “A regulação da educação em Portugal - do Estado Novo à democracia”. *Educação: Temas e Problemas*, Universidade de Évora, 12 e 13. (pp. 27-40) URL: <http://www.revistas.uevora.pt/index.php/educacao/article/viewFile/12/6> consultado em 2/11/2020.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção (2002). “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, julho. URL: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf> consultado em 20/11/2020.

GORZONI, Sílvia de Paula & DAVIS, Claudia (2017). “O conceito de profissionalidade docente nos estudos mais recentes”. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166. URL: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1396.pdf> consultado em 27/10/2020.

GONZÁLEZ, Pedro Francisco (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Lisboa. Porto Editora.

JOBERT, Guy. & REVUZ, Christine (1990). Écrite, l’expérience est un capital. *Études de communication*, 11, 1990. URL: <https://journals.openedition.org/edc/2812> consultado em 17/11/2020.

LOPES, Amélia, & PEREIRA, Fátima (2004). “Escritos de Trabalho e Construção Social da Acção Educativa Institucional: (E)feitos de um Processo de Investigação-Acção”. In: *Educação, Sociedade & Culturas - Formação, Identidades e Práticas Profissionais*. Porto. Edições Afrontamento, (pp. 109- 132).

MARCELINO, Francisco (2009). “Escola Moderna – um produto cultural na construção de uma Cultura Pedagógica Democrática”. *Escola Moderna*, 35, 5ª série, (pp. 51-63).

MARTINS, Lincoln Coimbra, & BRANCO, Angela Uchôa (2001). “Desenvolvimento Moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista”. *Psicologia, Teoria e Pesquisa*, vol. 17 n. 2, (pp. 169-176). URL: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7877.pdf> consultado em 20/11/2020.

MODERNA, Movimento da Escola (2020). *Jornal do Conselho*, dezembro.

MODERNA, Movimento da Escola (2020). “Quem somos”. *Movimento da Escola Moderna*. URL: <http://www.escolamoderna.pt/quem-somos/> consultado em 30/10/2020.

NIZA, Sérgio (1997). Editorial. *Escola Moderna*, 1, 5ª série, (p. 3).

NIZA, Sérgio (2012a). “Em comum assumimos a nossa formação, uma autoformação cooperada”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (p. 112).

NIZA, Sérgio (2012b). “Pilares de uma prática educativa”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 160-163).

NIZA, Sérgio (2012c). “Para pensar a profissão de educar: do dizer ao escrever”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 322-323).

NIZA, Sérgio (2012d). “Formação cooperada: ensaio de autoavaliação dos efeitos da formação no Projecto Amadora”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 242-322).

NIZA, Sérgio (2012e). “Os fluxos de escrita que nos transformam”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 414-415).

NIZA, Sérgio (2012f). “A escola e o poder discriminatório da escrita”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 470-494).

NIZA, Sérgio (2012g). “Todo o trabalho humano requer a idealização de um projeto”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 520-522).

NIZA, Sérgio (2012h). “Práticas pedagógicas contra a exclusão escolar no Movimento da Escola Moderna”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 556-566).

NIZA, Sérgio (2012i). “Contextos cooperativos e aprendizagem profissional - A formação no Movimento da Escola Moderna”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 599-616).

NIZA, Sérgio (2017). “O Naútilo do MEM”. *Relatório de Atividades & Contas 2016*. Movimento da Escola Moderna, (p. 4). URL: <http://moodle.movimentoescolamoderna.pt/file.php/1/201617/RelatorioAnual2016.pdf> consultado em 13/04/2020.

NIZA, Sérgio (2020). Editorial. *Escola Moderna*, 8, 6ª série, (pp. 7-8).

NÓVOA, António (1992). “Os professores e a sua formação”. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa. Dom Quixote. URL: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf consultado em 3/11/2020.

NÓVOA, António, & VILHENA, Graça (1996). “Sérgio Niza, un pédagogue et sa génération”. HOUSSAYE, Jean. (Dir.). *Pédagogues contemporains*. Paris. Armand Colin. URL: http://shs-app.univ-rouen.fr/Old_appli/civiic/archives/PEDAGOGUES%20CONTEMPORAINS.pdf consultado em 3/04/2020.

NÓVOA, António (2012). “Ética, pedagogia e democracia são exatamente a mesma coisa”. In: Nóvoa, António; Ó, Jorge Ramos do; Marcelino, Francisco (org.). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China, (pp. 17-21).

NÓVOA, António; Ó, Jorge Ramos do; MARCELINO, Francisco (org.) (2012). *Sérgio Niza: Escritos sobre Educação*. Lisboa. Tinta da China.

PACHECO, José Augusto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda (2001). “Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal”. *Educar*, Curitiba, n. 18, (pp. 185-199). URL:

[https://www.researchgate.net/publication/307677188 Políticas educacionais nos anos 90 a formacao de professores no Brasil e em Portugal](https://www.researchgate.net/publication/307677188_Políticas_educacionais_nos_anos_90_a_formacao_de_professores_no_Brasil_e_em_Portugal) consultado em 3/12/2020.

PEÇAS, Américo (2006). “Sérgio Niza: a construção de uma democracia na ação educativa”. *Escola Moderna*, 27, 5ª série, (pp. 52-66).

VALSINER, Jaan (1994). “Bidirectional Cultural Transmission and Constructive Sociogenesis”. In: de Graaf W., Maier R. (eds). *Sociogenesis Reexamined*. Springer, New York, NY. URL: https://doi.org/10.1007/978-1-4612-2654-3_4 consultado em 25/11/2020.

VIEIRA, Fátima (2013). “A utopia tem uma função crítica; não é um objetivo, é um processo”. [Entrevista concedida a] António Baldaia. *A Página da Educação*, série II, n.º 200. URL: <https://www.apagina.pt/?aba=6&cat=566&doc=14392&mid=1> consultado em 22/11/2020.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de janeiro. *Diário da República* n.º 22/2006, Série I-A. Ministério da Educação, Lisboa. URL: <https://dre.pt/home/-/dre/544667/details/maximized> consultado em 27/12/2020.

Despacho conjunto n.º 74/2002, de 26 de janeiro. *Diário da República*, 2.ª Série. Ministério da Educação, Lisboa. URL: <https://www.spn.pt/Artigo/despacho-conjunto-74-2002> consultado em 27/12/2020.

Despacho n.º 7718/2007, de 26 de abril. *Diário da República* n.º 81/2007, Série II. Ministério da Educação, Lisboa. URL: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/3663092/details/maximized?perPage=50&q=Portaria+n.%C2%BA%208-B%2F2007%2C%20de+3+de+janeiro> consultado em 27/12/2020.

Decreto Regulamentar n.º 2/2010, de 23 de junho. *Diário da República* n.º 120/2010, Série I. Ministério da Educação, Lisboa. URL: <https://dre.pt/home/-/dre/335222/details/maximized> consultado em 27/12/2020.

Decreto Regulamentar n.º 26/2012, de 21 de fevereiro. *Diário da República* n.º 37/2012, Série I. Ministério da Educação e da Ciência, Lisboa. URL: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/542995/details/normal?l=1> consultado em 27/12/2020.