

## **Contextos Cooperativos e Aprendizagem Profissional:**

### **A Formação no Movimento da Escola Moderna**

Sérgio Niza

“Não existe *o professor*, existem 850 000 pessoas que ensinam e cada uma delas é a sua biografia”. É a afirmação de um inspector do ensino em Itália publicada no diário *La Repubblica* de 20 de Setembro de 1998. Adaptados os números, tal poderia reflectir a realidade dos professores portugueses ainda hoje. É, com efeito, este isolamento de cada professor em relação aos outros professores do mesmo nível de ensino e, também, dos de outros níveis, que faz com que os professores não recorram habitualmente a formas sociais e partilhadas de construção das suas competências profissionais.

Para contrariar a postura solitária dos docentes que tanto empobrece o seu desenvolvimento e atenta contra a sua saúde, vem-se privilegiando a criação de espaços e momentos de trabalho partilhados nas escolas ou a organização voluntária de associações de professores assumidas por estes profissionais como verdadeiras comunidades de práticas que mobilizam estruturas cooperativas de trabalho para socialização, construção e desenvolvimento de uma cultura profissional.

As comunidades de práticas profissionais costumam definir-se como “um conjunto de relações duradouras entre pessoas, actividades e mundo, em conexão e parcial sobreposição com outras comunidades de práticas” (Lave y Wenger, 1991). Como lembra Eckert (1993), “nas comunidades de práticas as relações sociais criam-se em torno das actividades e estas ganham forma através das relações e dos conhecimentos e experiências concretas que fazem parte da identidade individual e passam a partir daí a ocupar uma posição na comunidade” pela partilha que assegura o vínculo da aprendizagem da profissão a uma comunidade de práticas profissionais.

A comunidade de práticas é, portanto, o contexto social em que tem lugar a aprendizagem através das trocas que asseguram os progressos no trabalho. E, lembra Stuky (1995) que “as competências específicas e os conhecimentos da comunidade não se encontram separadamente na cabeça de cada um dos seus membros. Mas antes distribuídos na sua organização e estrutura social.”

Esta forma distribuída de conhecimento e aperfeiçoamento da profissão torna-se mais evidente quando Lave y Wenger (1991) explicitam como “a comunidade de

práticas é uma condição intrínseca da existência do conhecimento [especializado da profissão] e não só porque proporciona o suporte interpretativo para compreendê-la. A participação nos usos culturais em que se forma todo o conhecimento é um princípio epistemológico da aprendizagem”.

É por isso que o conhecimento da profissão e o seu progressivo domínio passa inevitavelmente por uma socialização. Só a partir de uma assumida socialização nos usos culturais da profissão docente é que será possível pôr em marcha os processos para superar as aprendizagens espontâneas adquiridas pelos professores nas suas vivências de como os seus próprios professores ensinavam, quando eles ainda eram alunos, para que possam, entretanto, vir a proceder a uma renovação criativa e continuada da cultura profissional.

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.

A participação dos professores nas actividades sociais de comunidades de práticas realiza-se, como é evidente, através de estruturas de organização cooperativa do trabalho de aprendizagem.

### Contextos e estruturas de formação cooperada

Com efeito, as estruturas de organização e o respectivo ambiente de aprendizagem podem acentuar, explicitamente, a competição ou a cooperação entre os que aprendem em determinado contexto. Decorre da finalidade pedagógica que se queira atingir, quer em situação de ensino escolar, quer na de formação e desenvolvimento profissional. (Arends, 1995; Niza, 1995)

No entanto, as estruturas de cooperação vêm-se revelando em provas sucessivas de investigação como as mais aptas para promover as aprendizagens e assegurar a socialização (Arends, 1995; Bessa e Fontaine, 2002; Fontes e Freixo, 2004; Freitas e Freitas, 2002; Johnson, Johnson e Holubec, 1999; Rué i Domingo, 1991).

Alguns dos representantes do *Movimento Qualitativo* nos Estados Unidos, referidos por Johnson e Johnson (1999), afirmam que oitenta e cinco por cento da

conduta dos membros de uma organização é devida directamente à sua estrutura e não às características intrínsecas aos indivíduos que a compõem.

Quando predomina uma aprendizagem cooperativa, os que aprendem comportar-se-ão, portanto, em consequência dessa estrutura de organização e “o resultado será uma verdadeira comunidade de aprendizagem”, como concluem Johnson, Johnson e Holubec (1999). Estes investigadores identificaram três dimensões de relevância manifestadas pelas aprendizagens cooperativas:

- 1) Ajudam a elevar o rendimento de todos os que aprendem num projecto ou num currículo, seja qual for a sua situação à partida;
- 2) Ajudam a estabelecer relações positivas entre os que aprendem, permitindo que se estabeleça uma comunidade de aprendizagem onde se valorize a diversidade;
- 3) Proporcionam as experiências necessárias para que se possa atingir um saudável desenvolvimento social, psicológico e cognitivo.

Compreende-se melhor a superioridade na motivação e no desempenho, proporcionada pelas estruturas cooperativas de aprendizagem, se recordarmos as regras do jogo social na cooperação tal como Kurt Lewis as definiu:

*Cada um só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, os demais conseguirem alcançar os seus, por oposição às da competição em que cada uma só pode alcançar os seus objectivos se, e só se, todos os demais não conseguirem alcançar os seus.*

A chave da eficácia da aprendizagem cooperativa reside, porém, no domínio desse modelo de participação, da consciência das suas regras e do nível de empenhamento nos objectivos partilhados. Johnson e Johnson (1999) verificaram ganhos de dois a oito desvios padrões no uso de estruturas cooperativas de aprendizagem em estudos comparativos com as estruturas competitivas.

Quanto mais cooperativo for o contexto, maiores e melhores serão os efeitos produzidos.

## O contexto cooperativo de formação no Movimento da Escola Moderna

O Movimento da Escola Moderna (MEM) é 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 directa, através de estruturas de cooperação educativa.

Fá-lo a partir da formação ao longo de toda a profissão, colegialmente partilhada pelos professores dos vários graus de ensino e de outros profissionais da educação seus associados.

É neste sistema de desenvolvimento partilhado da profissão que a ecologia conceptual de cada um (Strike e Posner, 1992) se reconstrói em comunidade formadora, para que se possa gerar uma nova cultura pedagógica tecida pela aprendizagem e pelo ensino partilhados. Cumpram a este colectivo de profissionais da educação “teorizar a prática e particularizar a teoria” (Leinhardt e outros, 1995). Desafiam-se assim na construção da profissão “a ver a teoria na prática e a ver a prática na teoria”, sem aplicacionismos simplificadores.

A sistemática interacção 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 acção pedagógica, públicas e partilhadas, emprestando-lhes uma significatividade social acrescida. É assim que os professores se socializam profissionalmente, adentro de uma comunidade onde cada um se assume como formador e formando e se obriga a pensar e a reflectir criticamente os seus percursos pela consciencialização partilhada na resolução dos problemas da profissão, na transformação dos conhecimentos e na revisão das práticas. A comunidade de formação torna-se assim uma verdadeira comunidade de construção de conhecimento – *knowledge building community*, no dizer de Scardamalia e Berieter (1994).

A perspectiva cultural que assegura o desenvolvimento pessoal e profissional em comunidade de formação recíproca chama-se no MEM *auto-formação cooperada* por se processar numa estrutura horizontal e dialógica de aprendizagem-ensino, integrada por docentes dos vários ciclos de ensino e sujeita às regras sociais da cooperação, isto é, onde cada elemento envolvido nas actividades sociais de formação só atinge os seus

objectivos de desenvolvimento profissional quando cada um dos outros os tiver atingido também. É esse compromisso social que dá coesão e assegura a solidariedade e a dimensão ética que requerem a formação humana dos que se oferecem para formar outros homens e mulheres, desde crianças, em convívio democrático para a Democracia.

A formação, que é o objecto principal deste Movimento Pedagógico, destina-se assim a promover a mudança pessoal e o desenvolvimento profissional num contexto de socialização (Lesne e Minvielle, 1990), o que faz dela uma formação sociocentrada. Ou, dito de outro modo, a auto-formação pretende ser no MEM uma mudança intencional e cooperada entre actores que se assumem como autores do seu desenvolvimento no interior de uma organização que com eles se institui em formação. Assim se formam uns aos outros. Para marcar a intencionalidade pessoal de cada um dos que participam, designamo-la por *auto-formação*. Para acentuar a estrutura promotora da formação que opera em interacção dialógica, numa acção conjugada pela fala e pela escrita, designamo-la de *auto-formação cooperada*. É, assim, que a sua dimensão de interacção social, assente numa lógica circular e multiplicadora, lhe acelera o desenvolvimento, no âmbito de um ecossistema que motiva a partilha e assegura a reciprocidade no apoio às aprendizagens da profissão e à apropriação dos mundos e das culturas que a servem.

Remy Hess, tão perto do MEM, pela influência da Pedagogia Institucional que marcou a sua origem, disse em 1985 que “formar-se não é instruir-se; é antes de mais reflectir, pensar numa experiência vivida (...) formar-se é aprender a construir uma distância face à sua própria experiência de vida, é aprender a contá-la através de palavras [pela fala ou pela escrita], é ser capaz de a conceptualizar”. Os pares são os mediadores privilegiados nessa *transformação* que a formação impõe.

## Um pouco de história

O Movimento da Escola Moderna surgiu a partir da actividade de seis professores que se constituíram em Fevereiro de 1965 num Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato Nacional de Professores, impulsionado pelos cursos de aperfeiçoamento profissional de professores que Rui Grácio promoveu e dirigiu entre 1963 e 1966. Esse grupo inicial analisava e reflectia sobre as suas práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos, alternando com a leitura e debate de textos promotores do seu desenvolvimento teórico, bem como da produção de

instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico (Niza, 1965). Estes três objectivos de formação e de construção da profissão foram os adoptados pelo MEM quando, no ano seguinte, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza assumiram, estrategicamente, no congresso francês da Escola Moderna em Perpignan (1966) a responsabilidade de integrar, com a discipulação requerida pela vida sob ditadura, a Federação Internacional dos Movimentos de Escola Moderna (FIMEM) para apoio ao projecto que se iniciara em 1965 e a que se associou a experiência dos professores do Centro Infantil Helen Keller, a que ambos pertenciam e onde se utilizavam já as técnicas Freinet, introduzidas com o estímulo de Maria Amália Borges antes de partir para o Canadá em 1993.

O Movimento da Escola Moderna Portuguesa reorientou, no entanto, desde os anos oitenta, o seu trabalho de formação cooperada e o respectivo modelo pedagógico de intervenção escolar para uma perspectiva comunicativa e sócio-cultural decorrente dos trabalhos de Vigotsky e da actual perspectiva cultural de Bruner, deslocando-se, assim, dos esforços empreendidos nos primeiros tempos, com o apoio das técnicas Freinet, tendo abandonado, entretanto, a FIMEM. A experiência acumulada nos tempos de resistência, durante a ditadura, constituiu um ensaio e um investimento pedagógico inestimáveis para o que se pôde vir a realizar ao longo das últimas décadas. Ao antecipar-se 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 como sustentáculo do trabalho do currículo nas turmas, entendidas como *comunidades democráticas de aprendizagem*.

O MEM, empenhado na integração dos valores democráticos na vida das escolas, encontra-se hoje espalhado por todo o país, organizado em 18 Núcleos Regionais com sedes em cidades que cobrem o território português.

Os Núcleos Regionais coordenam a sua actividade, mensalmente, num órgão colegial nacional, o Conselho de Coordenação Pedagógica, que integra a Direcção, as Comissões Coordenadoras dos Núcleos e outras Comissões Permanentes especializadas.

## O isomorfismo pedagógico entre a formação e a prática docente

Desde há quatro décadas que o MEM orienta estrategicamente o seu trabalho a partir da convicção, progressivamente testada e acreditada, de que o isomorfismo

pedagógico se revela a forma de transferência mais eficaz dos ganhos da formação para a qualificação da prática educativa dos professores, enquanto se formam.

Poderá dizer-se que 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 efectivas dos professores.

Essa linha de orientação do MEM traduz-se numa tensão evolutiva assente num movimento dialéctico de ajustamentos interactivos continuados entre as práticas educativas e as práticas formativas dos professores no interior do MEM. Essas práticas sociais em busca constante de uma simetria, progridem mutuamente, tentando compensar os desajustamentos, que são consciencializados através de um processo de permanente reflexão sobre a interacção entre esses dois tipos de práticas e a tensão ou conflito provocados por elas e que deverá permitir que se atinja o mais elevado nível de congruência entre si. A dinâmica desses percursos de co-construção depende dos estádios de conhecimento profissional e do desenvolvimento cultural das ciências e dos saberes práticos da profissão em cada momento histórico. Depende simultaneamente da dinâmica interna da vida do MEM como instituição que se concebe como comunidade de aprendizagem e formação que valoriza a heterogeneidade dos grupos de trabalho na formação, tomando a diferenciação desse trabalho em cooperação como aceleradores do desenvolvimento, onde os desequilíbrios provocados pela diversidade geracional, cultural e de posicionamento funcional no sistema de ensino dos seus membros provoca uma dinâmica que, pela sua riqueza e complexidade, alimentam o processo evolutivo da cultura associativa confirmando-a como um *movimento* social, cultural e pedagógico.

Júlia Soares, em depoimento (07/01/98) a Pedro González para a tese de doutoramento deste, revela de forma subtil a consciência dialéctica deste processo de desenvolvimento: “uma coisa que eu acho muito original no Movimento é termos um modelo instituído e termos uma prática instituinte (provocadora, rebelde, crítica) desse modelo quer com os alunos quer com os professores em formação. Um modelo que desconstruímos e reconstruímos permanentemente [entre nós] e com eles” (González, 2002).

O trabalho pedagógico que é a “alma” da profissão de professor assume-se no MEM nesse vaivém dialéctico que Júlia Soares tão bem captou.

## As estratégias isomórficas de transferência das aprendizagens

Têm-se multiplicado na última década as preocupações e os novos estudos sobre transferência cognitiva entre disciplinas e entre as aprendizagens escolares e o seu uso social de onde emergiu a construção do conceito de *competências de uso* pela necessidade de tornar mais eficaz a formação profissional, por um lado, e, por outro, onde possa alicerçar-se um currículo orientado para o uso social das aprendizagens escolares no quotidiano das nossas vidas. É Perrenoud, provavelmente, o difusor mais esforçado desse trabalho de teorização de um currículo promotor de competências. Basta pensar no insucesso da função alfabetizadora das escolas ao testarem-se os níveis de literacia, isto é, os níveis de competência do uso que se faz das aprendizagens escolares da escrita no desempenho social quotidiano dos cidadãos comuns. Se o que aprendemos na escola não serve para, na vida, resolver os seus problemas parece a muitos que a orientação do trabalho escolar deverá inflectir para a aquisição intelectual de competências de uso social. Como transferir então com maior eficácia as aprendizagens escolares para a sua utilização social imediata?

Já nos anos setenta do século passado se colocara o mesmo problema mas acentuando sobretudo as perdas verificadas entre as aprendizagens da formação profissional dos professores e o uso que delas faziam nas práticas pedagógicas enquanto profissionais.

Foi em 1979 que o Conseil Franco-Québécois pour la Prospective et l'Innovation en Éducation (COPIE), uma equipa franco-canadiana de especialistas dos dois países conduziu mais longe uma reflexão sobre a *transferência* das aprendizagens da formação para as práticas sociais de ensino.

Nesse relatório, sobre formação de professores, de 1979, descreveram as modalidades em uso na formação de professores e consideraram que em todas as experiências de formação profissional de docentes estão em jogo as noções de transferência por isomorfismo. Contando com os modelos disponíveis ao tempo, descreveram as três categorias de estratégias isomórficas de transferência quanto a eles mais inovadoras: a estratégia favorável à aquisição de habilidades; a formação através de uma pedagogia isomórfica e a estratégia de formação pelo projecto.

1. A *estratégia favorável à aquisição de habilidades* pareceu facilitar a aquisição de competências técnicas pontuais centrando-se, portanto, em



determinadas capacidades através da utilização de métodos como o micro-ensino, a autoscopia e as actividades de simulação em geral.

Parte da selecção de habilidades técnicas necessárias ao desempenho de uma profissão e destina-se ao seu treino e desenvolvimento. Apesar de parecer resultar no treino de capacidades utilizadas em rotinas simples, dificilmente resulta em processos de transferência para situações complexas como é tão frequente nas práticas sociais de ensino.

2. *A formação através de uma pedagogia isomórfica* decorre da identificação dos conceitos fundadores, dos princípios e da sintaxe de um modelo pedagógico como ingredientes estruturadores de uma situação de formação. Na situação da formação de professores deverão assegurar-se as condições organizacionais e metodológicas que permitam aos formadores que venham a utilizar com os seus alunos o modelo pedagógico trabalhado, quer para utilização progressiva em sistema de alternância sequencial dos tempos das actividades de formação institucional com os tempos de aplicação na prática docente quer pela prática acompanhada em supervisão cooperada ou por um orientador veterano após uma acção de formação prévia para iniciação formal ao modelo pedagógico em estudo. A formação para uma pedagogia isomórfica centra-se fundamentalmente na organização do processo e no respectivo acompanhamento.
3. *A estratégia de formação pelo projecto* tem sido entendida nos últimos tempos como a formação que se obtém ao longo da realização de um projecto de intervenção para a mudança na profissão ou de investigação-acção ou investigação participada, para implementação de transformações, requalificação ou mudanças profundas e alternativas às práticas profissionais e sociais dos formandos implicados.

Esta estratégia de formação pressupõe três condições estruturantes: 1) que os formandos em situação de aprendizagem cooperativa sejam chamados a planificar um projecto de estudo, de investigação ou de intervenção para a mudança; 2) a aplicá-lo e aperfeiçoá-lo progressivamente; e 3) que o trabalho em projecto seja concebido e acordado explicitamente como processo de formação colaborativa entre as partes.

O processo cíclico de planificação, execução e retroacção reguladora, que permita a replanificação e a nova execução, assenta num circuito de

realimentação da formação enquanto desenvolvimento social e da profissão e estimula a utilizar as várias modalidades do projecto de formação em ciclos temporais alternantes ou compostos de forma a integrar várias modalidades assentes em formas mais complexas da organização e em ciclos mais extensos do trabalho formativo.

A formação profissional de professores por trabalho em projectos requer um processo ou instância de regulação para ajustamento da estrutura de formação com a estrutura das práticas profissionais por ciclos sucessivos de transferência para melhoramento da acção pedagógica e por acção reflexa da própria actividade nos projectos de formação.

## O Movimento da Escola Moderna como organização formadora: o sistema de autoformação cooperada

O dispositivo estratégico central da autoformação cooperada no MEM é o trabalho de *formação por projectos*, no âmbito de grupos de trabalho cooperativo. A iniciação ao Modelo Pedagógico, construído a partir dos esforços conjugados desse trabalho cooperativo, realiza-se em Oficinas/Estágios para estudo e implementação do Modelo, por meio de uma *pedagogia isomórfica*.

Os dois tipos de estratégias isomórficas que constroem progressivamente a cultura do Movimento da Escola Moderna, são, portanto, a estratégia metodológica do *trabalho por projectos* em grupos cooperativos de professores, onde se gera o Modelo Pedagógico, sujeitando o trabalho docente a processos crítico-reflexivos continuados.

É a existência de um modelo pedagógico em permanente aperfeiçoamento que permite a utilização da metodologia da formação através de uma *pedagogia isomórfica*, para apropriação do Modelo, por parte dos que buscam caminhos alternativos à cultura profissional que há séculos se reproduz. Vivencia-se, nessa iniciação, a organização social das aprendizagens por analogia com os procedimentos pedagógicos que desejamos que se pratiquem nas salas de aulas dos professores que nela participam.

No entanto, é o carácter eco-sistémico da organização e as suas rotinas formadoras permanentes que promovem o desenvolvimento profissional e cultural dos associados do MEM em autoformação cooperada. É um elevado nível de participação

cooperativa na organização formadora o que mais aperfeiçoa os desempenhos e que melhor contribui para o desenvolvimento da profissão. O sistema de autoformação cooperada é constituído por um conjunto de dois dispositivos integrados de actividades: as actividades dos Núcleos Regionais e as actividades de âmbito Nacional.

As actividades dos Núcleos Regionais integram, respectivamente, os Projectos de grupos de trabalho cooperativo, os Sábados Mensais de animação pedagógica, as Jornadas de animação pedagógica, os Seminários de pedagogia, as Oficinas de produção de escrita, as actividades de Extensão Pedagógica e os Conselhos de Núcleo.

As actividades Nacionais integram os Encontros Nacionais de especialidade, o Encontro Nacional da Páscoa, o Congresso Anual e o Conselho de Coordenação Pedagógica.

#### *Os Projectos dos Grupos de Trabalho Cooperativo*

Os *grupos de trabalho cooperativo* são a unidade de formação básica do sistema de auto-formação cooperada que configura o MEM. Tais grupos, em auto-formação, actuam nos Núcleos Regionais assentes em projectos de trabalho de apoio às práticas profissionais concretas ou ao aprofundamento teórico no âmbito das Ciências da Educação. Trata-se de projectos profissionais formativos que se desenvolvem quer para fins de estudo ou investigação, quer para produção de novos meios de apoio à educação escolar ou à formação de outros professores. Satisfazem assim as competências previstas no artigo 42.º que regulamenta o Estatuto associativo do MEM onde se declara que “os grupos de trabalho cooperativo são estruturas de formação que têm como objectivo principal:

*a formação permanente dos sócios, através da avaliação e planificação das práticas de intervenção escolar (função técnico-pedagógica); da construção e partilha de instrumentos de trabalho pedagógico (função instrumental) e o aprofundamento teórico das práticas e partilha de documentos de investigação (função científica)*

Os projectos de trabalho são delineados no início de cada ano lectivo e fixados em texto onde constem, respectivamente, o nome dos participantes que integram o projecto; o prazo de tempo contratualizado para realizar o trabalho e a periodicidade dos encontros do grupo; a definição da temática, problemática ou tipo de intervenção objecto de trabalho ou estudo; a justificação, fundamentação ou contextualização teórica do objecto de trabalho; os efeitos que se pretendem alcançar com esse trabalho; a informação sobre os processos de trabalho e os recursos materiais e documentais de

apoio a utilizar; os produtos a construir; e as formas de comunicação e difusão das produções onde se clarificam quer as modalidades de apresentação, quer a agenda da sua divulgação.

#### *Os Sábados Mensais de animação pedagógica*

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 actividade 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.

#### *As Jornadas de Animação Pedagógica*

Habitualmente os Núcleos Regionais promovem uma Jornada no início do ano escolar para mobilização do maior número de associados e de outros professores e profissionais de educação da região onde trabalham, que reproduz a estrutura do Congresso Anual do MEM a nível regional e que serve igualmente para divulgar o plano de actividades do Movimento nas respectivas áreas territoriais e os eventos programados a nível nacional.

#### *Os Seminários de pedagogia*

Os Seminários de pedagogia destinam-se a apoiar projectos para desenvolvimento conceptual, no âmbito da teorização que o estudo das práticas pedagógicas dos membros do MEM vão requerendo. Centram-se predominantemente em projectos de pesquisa ou em círculos de leitura aprofundada, podendo também sustentar Projectos de Aprofundamento do Modelo Pedagógico do MEM, acreditados pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua e integrados no sistema de formação contínua creditada.

#### *As Oficinas de produção de escrita*

As Oficinas de escrita congregam parcerias de produção de textos colectivos ou construção de relatos individuais de actividade pedagógica (os relatos de práticas), ou os diários de reflexão pedagógica. São estruturas de sustentação cooperada da produção

escrita dos professores, promotoras da formação e da edição, quer para alimentar a Revista *Escola Moderna*, quer para apoiar acções de formação ou a difusão de textos por outros meios e suportes, designadamente o livro, a imprensa de especialidade ou a edição virtual.

#### *As actividades de extensão pedagógica*

As actividades de extensão pedagógica são constituídas por programas de colaboração contratualizados com outras organizações pedagógicas de professores, com instituições de formação de professores e de investigação nas Ciências da Educação, ou de serviços e estabelecimentos de educação envolvidos em actividades de formação, supervisão e animação pedagógica, sob a forma de trocas de serviços.

Integram-se também nestas actividades de extensão a difusão do Modelo Pedagógico através da disponibilização de Oficinas de Iniciação, complementadas por Estágios de formação, que permitem a apropriação das práticas pedagógicas do MEM por educadores e professores que graciosamente as frequentam. As actividades de extensão pedagógica, promovidas nos Núcleos Regionais, constituem meios acrescidos de formação para os que, rotativamente, vão desempenhando as funções de formador ou de formadores em parceria.

#### *O Conselho de Núcleo*

É o centro propulsor do trabalho dos grupos, da regulação e desenvolvimento dos projectos de trabalho cooperativo de cada Núcleo e da iniciação e aprofundamento do modelo pedagógico.

O Conselho de Núcleo desempenha a função de cooperação formativa, análoga à do *Conselho de Cooperação Educativa* que tem lugar nas práticas educativas dos professores do MEM. Constitui-se, portanto, como um dispositivo de agregação das experiências profissionais realizadas pelos seus associados nos respectivos locais de trabalho (escolas ou outras instituições e serviços) e pelos grupos de trabalho cooperativo nos seus projectos. É a instância fundamental de inter-regulação das acções de cada Núcleo, o instrumento multiplicador das ideias e a plataforma colectiva de coordenação da pesquisa e da formação. Nele se articulam e sustentam o planeamento, a execução e a avaliação cooperadas. Nele se alimenta a comunicação e se dinamiza o processo interactivo e motivacional que alicerça todo o Movimento.

As Actividades de âmbito Nacional são agendadas a partir das orientações decorrentes do balanço feito nos Encontros Nacionais de Páscoa e formalizadas na sessão de encerramento do Congresso Anual, a partir das necessidades detectadas para aperfeiçoamento e promoção da pedagogia no MEM. Integram, como já foi referido:

#### *Os Encontros Nacionais de especialidade*

Os Encontros Nacionais de especialidade reúnem os profissionais afectos aos ciclos de ensino, da formação especializada ou da formação contínua. Envolvem, normalmente, a análise de casos e de situações concretas da profissão, no domínio respectivo, e a reflexão teórica em torno de uma ou mais comunicações previamente acordadas, convergindo com os campos teóricos em que o MEM se desenvolve.

#### *O Encontro Nacional da Páscoa*

O Encontro Nacional da Páscoa é dedicado ao trabalho de balanço formal da vida do Movimento para análise das recolhas de informação, preparadas para esse fim, sobre o sistema de autoformação cooperada e sobre o desenvolvimento das acções de iniciação ao modelo pedagógico.

Grupos de trabalho que integram elementos dos vários Núcleos Regionais estruturam, a partir dessa avaliação e reflexão crítica, propostas orientadoras para os planos de actividade do ano escolar seguinte.

Uma das sessões desse encontro destina-se, habitualmente, à análise das formas de interpretação das políticas educativas e à avaliação de ocorrências significativas nas escolas e agrupamentos a nível do país.

#### *O Congresso Anual*

O Congresso Anual do MEM realiza-se no período de encerramento do ano escolar e desenrola-se ao longo de quatro dias na segunda quinzena de Julho. Os professores e outros profissionais de educação do Movimento relatam, simultaneamente em nove ou dez salas de uma escola ou instituição de ensino superior, situações da sua prática pedagógica ou dos seus projectos de investigação, nos vários ciclos de ensino. Tais relatos sujeitos a debate crítico são quase sempre apoiados pela mostra de documentos autênticos ou de réplicas dos que constituem a alargada exposição de trabalhos de alunos ou formandos que complementa as oito a nove dezenas de relatos de práticas apresentados em congresso.

A sessão de abertura integra, normalmente, uma conferência, proferida por um investigador convidado. Nas tardes dos dias seguintes, duas sessões plenárias sob forma de painel, integrando elementos dos vários ciclos de ensino, apresentam as formas particulares de abordar as actividades, 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.

#### *O Conselho de Coordenação Pedagógica*

O Conselho de Coordenação Pedagógica decorre normalmente na sede do MEM, em Lisboa, no primeiro sábado de cada mês. É o órgão colegial de governo do Movimento, integrando-se nele a Direcção executiva, os membros das Comissões Coordenadoras dos Núcleos, os que integram as Comissões Permanentes nacionais (Revista, Formação, Centro de Recursos) e todos os sócios que decidam nele participar. É, pela sua natureza dinamizadora, o motor da vida no MEM, a instância onde se monitoriza mensalmente o trabalho dos Núcleos, se procede à regulação progressiva dos projectos de trabalho e se congregam ideias e esforços para tornar mais congruente o desenvolvimento democrático da pedagogia escolar e da cultura profissional que emerge da formação. As tardes dos Conselhos do primeiro e segundo trimestres do ano escolar destinam-se à actualização e aperfeiçoamento pedagógico dos que participam nas actividades de coordenação pedagógica no MEM.

#### *Os Recursos de Apoio Permanente à Formação*

Constituem meios de apoio ao desenvolvimento cooperado da formação os Centros de Recursos nacional e regionais, a Comissão Permanente de apoio à formação, o Centro de Formação acreditada, a Revista *Escola Moderna*, e a Página Web do Movimento: [www.movimentoescolamoderna.pt](http://www.movimentoescolamoderna.pt).

Sublinhe-se, em conclusão, que o Movimento da Escola Moderna radica num sistema ecológico de formação em rede: um ambiente formador auto-sustentado, gerado por uma dinâmica interactiva e cooperante que promove a sócio-construção das aprendizagens da profissão e da cidadania. E como os comportamentos se estruturam na interacção com os ambientes (Bronfenbrenner, 1987), é o aperfeiçoamento continuado e dialógico da organização formadora que vai assegurando a progressiva congruência

ético-pedagógica, o clima de coesão emocional, e o desenvolvimento profissional dos que mutuamente se formam na construção duma educação contemporânea, plasmada pelos valores da cultura democrática.

### Referências bibliográficas

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a Ensinar*. Lisboa: Ed. McGraw-Hill.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Bessa, N e Fontanie, A.M (2002) *Cooperar para Aprender: Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: ASA.
- Conseil Franco-Québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en Éducatons (1979) – *Formation des Enseignants* ; Québec, COPIE.
- Ecktert, P. (1993). *The school as a Community of Engaged Learners*. (inédito)
- Fontes, A e Freixo, O (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Livros Horizonte
- Freitas, L.V. e Freitas, C.V. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: ASA.
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna*. Porto: Porto Editora.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Holubec, E.J.(1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona: Paidós [original (1994) *Cooperative Learning in Classroom*. Virginia: ASCD]
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999) *Cómo reducir la violencia en las escuelas*. Barcelona: Paidós [original (1995) *Reducing School Violence Through Conflict Resolution*. Virginia: ASCD]
- Lavee, J. Y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt, G., McCarthy, K. y Merriman, J. (1995). Integrating professional Knowledge: The theory and practice and the practice of theory, in *Learning and Instruction*, 5 (4), pp. 401-408.



- Lesne, M. e Minvielle, y (1990), *Socialisation et Formation*. Paris : Ed Paideia
- Niza, S. (1965). O diálogo e o aperfeiçoamento pedagógico: nota sobre uma experiência. In *Boletim do Sindicato Nacional de Professores*. Vol.V-3.
- Niza, S. (1995). *Formação Cooperada*. Lisboa: Educa
- Rué i Domigo, J (1991) *El Treball Cooperativ: L'organització social de l'ensenyament I l'aprenentatge*. Barcelona: Ed. Barcanova.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1994). "the CSILE project: Trying to bring the classroom into word 3" in McGilly, K. (coord), *Classroom Lesson: Integrating Cognitive Theory and Classroom practice*: Cambridge (Mass.), the Mit Press / Bradford Books.
- Strike, K e Porner, G (1992) A revisionist Theory of Conceptual Change "in Duschle, R e Hamikon, (coord) *Philosophy of Science, cognitive psychology, and educational theory and practice*: NY, Suny
- Stucky, S. (1995). Technology in support of organizational learning, in C. Zucchermaglio, S. Bagnara, y Stucky (coord.). *Learning, Organizations and Technology*. New York: Springer.