

O Movimento da Escola Moderna: Um Património Pedagógico e Didáctico a Interpelar

Rui Trindade*

1. Introdução

A escolha que fiz ao eleger o património pedagógico e didáctico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) como objecto de estudo resulta de um investimento mais amplo em função do qual me debruço sobre o estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, no pós 25 de Abril de 1974. Como se trata de uma problemática bastante complexa e diversificada, era imperioso, por um lado, que circunscrevesse o campo de pesquisa e, por outro, que construísse um instrumento de inter-pelação que suportasse tal operação.

A opção pelo MEM era uma das opções possíveis que se justifica, no entanto, por um conjunto de razões que passo a enunciar:

- O MEM é uma associação de professores com uma história e uma cultura publicamente reconhecidas que lhe conferem a credibilidade necessária;
- O MEM é uma associação que tem vindo a desenvolver um discurso profuso e praxeologicamente sustentado, o que lhe permite possuir um património didáctico suficientemente rico e pertinente;
- O MEM é uma associação que continua a congregar, desde há cerca de 30 anos a esta parte, educadores e professores em

momentos de reflexão e de auto-formação cooperada a partir e em função das práticas educativas que estes desenvolvem quotidianamente nas escolas;

- O MEM é uma associação cujo património pedagógico afecta activamente a reflexão pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida neste país.

Foi, pois, a partir do património pedagógico e didáctico do MEM que defini o objecto de estudo, a partir do qual tentei responder à seguinte questão:

- Quais as configurações típicas dos discursos didácticos desenvolvidos pelo MEM, nas mais diversas áreas curriculares, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

É uma questão, a partir da qual não se pretendia, propriamente, abordar as práticas concretas dos professores do MEM, mas tão somente responder a quatro interrogações subsequentes a essa primeira questão:

- Como é que os discursos produzidos no seio do MEM enfrentam a problemática da articulação entre os conteúdos que permitem configurar as diversas áreas curriculares e os processos de mediação pedagógica que estimulam um encontro estimulante entre as crianças e esses conteúdos?

- Como é que se desenvolvem projectos de intervenção educativa sujeitos a uma racionalidade pedagógica do tipo hermenêutico quando se aceita a existência de programas de estudo prévios e de saberes já construídos com os quais se julga ser necessário que as crianças contactem?
- Qual o papel que se atribui aos professores no âmbito de uma abordagem pedagógica que defende a necessidade de se estimular o protagonismo das crianças?

De forma a concretizar este programa de pesquisa, e tendo em conta as intenções já enunciadas, o trabalho que realizei desenvolveu-se através da leitura, análise e interpretação de textos redigidos por associados do MEM. Na totalidade trabalhei a partir da leitura e análise de 200 artigos que fazem parte do boletim / revista «Escola Moderna», 2 Monografias, 7 Textos de Apoio, 4 Cadernos de Circulação Interna, 7 textos que integram um Caderno de Formação Cooperada e, finalmente, 24 obras que foram objecto de publicações exteriores ao movimento. Subjacentes a esta selecção de textos de um universo bem mais vasto, encontrava-se um conjunto de critérios, dos quais destaco, o facto desses textos se relacionarem com o 1.º CEB e, neste âmbito, com o domínio didáctico, o domínio da reflexão curricular e, também, o domínio da administração e da gestão das escolas, bem como o domínio das políticas educativas, desde que estes contribuam para elucidar os domínios em causa já referidos anteriormente. Do ponto de vista das áreas e domínios de análise, debruicei-me sobre os textos produzidos a propósito da Língua Materna, da Matemática, do Estudo do Meio, das Expressões e do Movimento, da Informática, do Modelo Pedagógico do MEM, da organização social do trabalho de aprendizagem e, finalmente, da dimensão administrativo-pedagógica como áreas que caracterizam o espaço de reflexão privilegiado pelo MEM a propósito do 1.º CEB.

Tenho uma consciência tão exacta quanto possível das limitações metodológicas deste

trabalho, um trabalho que abordou o património pedagógico e didáctico do MEM a partir, exclusivamente, de textos escritos por professores associados no movimento. Creio que, apesar de tudo, tais limitações são contrabalançadas quer pela representatividade dos textos seleccionados quer pela própria importância epistemológica de um texto escrito. Um documento que possui uma intencionalidade educativa indiscutível que é suportada por uma procura de explicitação, uma vontade de permanecer e um distanciamento crítico face às condições da sua própria produção que o transformam, só por si, num objecto pertinente de pesquisa.

2. Uma leitura global dos dados

Uma leitura global dos dados obtidos a partir da análise dos documentos, da autoria de associados do MEM, a que tive acesso permite, num primeiro momento, constatar que:

- há quatro áreas privilegiadas de reflexão: (i) a reflexão na área de Língua Materna; (ii) a reflexão sobre a construção do Modelo Pedagógico do MEM; (iii) a reflexão sobre a dimensão social da organização da aprendizagem e (iv) a reflexão sobre as intervenções educativas de carácter inclusivo;
- os textos relacionados com a área de Matemática têm vindo a adquirir uma importância crescente, sobretudo, a partir da década de 90;
- a produção de textos relacionados com a área de Estudo do Meio têm vindo, pelo contrário, a decrescer;
- a produção de textos relacionados com a área da Informática é, de certa forma, escassa, embora seja muito interessante verificar que expressa na sua totalidade as preocupações que há no MEM com os instrumentos e os dispositivos que potenciam a circulação e partilha de informação;

* Ensino Superior.

O Movimento da Escola Moderna: Um Património Pedagógico e Didáctico a Interpelar

Rui Trindade*

1. Introdução

A escolha que fiz ao eleger o património pedagógico e didáctico do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM) como objecto de estudo resulta de um investimento mais amplo em função do qual me debruço sobre o estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, no pós 25 de Abril de 1974. Como se trata de uma problemática bastante complexa e diversificada, era imperioso, por um lado, que circunscrevesse o campo de pesquisa e, por outro, que construísse um instrumento de inter-pelação que suportasse tal operação.

A opção pelo MEM era uma das opções possíveis que se justifica, no entanto, por um conjunto de razões que passo a enunciar:

- O MEM é uma associação de professores com uma história e uma cultura publicamente reconhecidas que lhe conferem a credibilidade necessária;
- O MEM é uma associação que tem vindo a desenvolver um discurso profuso e praxeologicamente sustentado, o que lhe permite possuir um património didáctico suficientemente rico e pertinente;
- O MEM é uma associação que continua a congregar, desde há cerca de 30 anos a esta parte, educadores e professores em

momentos de reflexão e de auto-formação cooperada a partir e em função das práticas educativas que estes desenvolvem quotidianamente nas escolas;

- O MEM é uma associação cujo património pedagógico afecta activamente a reflexão pedagógica que tem vindo a ser desenvolvida neste país.

Foi, pois, a partir do património pedagógico e didáctico do MEM que defini o objecto de estudo, a partir do qual tentei responder à seguinte questão:

- Quais as configurações típicas dos discursos didácticos desenvolvidos pelo MEM, nas mais diversas áreas curriculares, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico?

É uma questão, a partir da qual não se pretendia, propriamente, abordar as práticas concretas dos professores do MEM, mas tão somente responder a quatro interrogações subsequentes a essa primeira questão:

- Como é que os discursos produzidos no seio do MEM enfrentam a problemática da articulação entre os conteúdos que permitem configurar as diversas áreas curriculares e os processos de mediação pedagógica que estimulam um encontro estimulante entre as crianças e esses conteúdos?

- Como é que se desenvolvem projectos de intervenção educativa sujeitos a uma racionalidade pedagógica do tipo hermenêutico quando se aceita a existência de programas de estudo prévios e de saberes já construídos com os quais se julga ser necessário que as crianças contactem?
- Qual o papel que se atribui aos professores no âmbito de uma abordagem pedagógica que defende a necessidade de se estimular o protagonismo das crianças?

De forma a concretizar este programa de pesquisa, e tendo em conta as intenções já enunciadas, o trabalho que realizei desenvolveu-se através da leitura, análise e interpretação de textos redigidos por associados do MEM. Na totalidade trabalhei a partir da leitura e análise de 200 artigos que fazem parte do boletim / revista «Escola Moderna», 2 Monografias, 7 Textos de Apoio, 4 Cadernos de Circulação Interna, 7 textos que integram um Caderno de Formação Cooperada e, finalmente, 24 obras que foram objecto de publicações exteriores ao movimento. Subjacentes a esta selecção de textos de um universo bem mais vasto, encontrava-se um conjunto de critérios, dos quais destaco, o facto desses textos se relacionarem com o 1.º CEB e, neste âmbito, com o domínio didáctico, o domínio da reflexão curricular e, também, o domínio da administração e da gestão das escolas, bem como o domínio das políticas educativas, desde que estes contribuam para elucidar os domínios em causa já referidos anteriormente. Do ponto de vista das áreas e domínios de análise, debruicei-me sobre os textos produzidos a propósito da Língua Materna, da Matemática, do Estudo do Meio, das Expressões e do Movimento, da Informática, do Modelo Pedagógico do MEM, da organização social do trabalho de aprendizagem e, finalmente, da dimensão administrativo-pedagógica como áreas que caracterizam o espaço de reflexão privilegiado pelo MEM a propósito do 1.º CEB.

Tenho uma consciência tão exacta quanto possível das limitações metodológicas deste

trabalho, um trabalho que abordou o património pedagógico e didáctico do MEM a partir, exclusivamente, de textos escritos por professores associados no movimento. Creio que, apesar de tudo, tais limitações são contrabalançadas quer pela representatividade dos textos seleccionados quer pela própria importância epistemológica de um texto escrito. Um documento que possui uma intencionalidade educativa indiscutível que é suportada por uma procura de explicitação, uma vontade de permanecer e um distanciamento crítico face às condições da sua própria produção que o transformam, só por si, num objecto pertinente de pesquisa.

2. Uma leitura global dos dados

Uma leitura global dos dados obtidos a partir da análise dos documentos, da autoria de associados do MEM, a que tive acesso permite, num primeiro momento, constatar que:

- há quatro áreas privilegiadas de reflexão: (i) a reflexão na área de Língua Materna; (ii) a reflexão sobre a construção do Modelo Pedagógico do MEM; (iii) a reflexão sobre a dimensão social da organização da aprendizagem e (iv) a reflexão sobre as intervenções educativas de carácter inclusivo;
- os textos relacionados com a área de Matemática têm vindo a adquirir uma importância crescente, sobretudo, a partir da década de 90;
- a produção de textos relacionados com a área de Estudo do Meio têm vindo, pelo contrário, a decrescer;
- a produção de textos relacionados com a área da Informática é, de certa forma, escassa, embora seja muito interessante verificar que expressa na sua totalidade as preocupações que há no MEM com os instrumentos e os dispositivos que potenciam a circulação e partilha de informação;

* Ensino Superior.

- a área das Expressões e do Movimento é claramente desvalorizada, do ponto de vista da reflexão escrita;
- A reflexão sobre o domínio das políticas educativas e o domínio administrativo-pedagógico não é desvalorizada, embora não seja objecto de artigos de fundo, afirmando-se, sobretudo, através dos textos dos editoriais.

Há outros dados que merecem ser evidenciados, também, pelo significado intrínseco que assumem para o movimento, nomeadamente os que se prendem com a autoria dos textos que integram o boletim / revista «Movimento da Escola Moderna». Verifica-se, então, que na década de 70, princípios da década de 80, há um número bastante significativo de artigos que são traduções de textos publicados em revistas de movimentos europeus congêneres, fenómeno este que, posteriormente a essa data, começa a decrescer de forma visível e inequívoca, sendo esses mesmos textos substituídos por artigos da autoria de associados do MEM. Trata-se de uma situação que acaba por expressar a autonomização do movimento português face ao movimento internacional relacionado com a Pedagogia Freinet, reveladora quer do aprofundamento da reflexão que se passa a produzir no seio do MEM sobre as práticas quer do subsequente processo de amadurecimento teórico vivido pelos membros do movimento.

De um modo geral, e numa abordagem de carácter mais qualitativo, pode afirmar-se que há um conjunto de dados cujo sentido e implicações não poderão ser negligenciados pelo modo como permitem mapear algumas das preocupações e idiosincrasias fundamentais do Movimento da Escola Moderna Portuguesa, às quais, por isso mesmo, vale a pena conferir uma maior visibilidade pública.

Creio que a capacidade de explicitar a articulação entre a reflexão pedagógica do MEM e o compromisso ético-político com a construção de uma escola que «*estimule a iniciação e o exercício da intervenção democrática para que a*

vida social nos convoca» (Niza, 1992: 7) constitui um dos elementos-chave que permite explicar a natureza e os sentidos daquela reflexão. Uma reflexão que pretende ser consequente e geradora de um outro tipo de «praxis» educativas, como se demonstra na afirmação que Sérgio Niza assume, de forma até recorrente, quando defende que é «*no envolvimento e na organização construídas paritariamente, em comunidade cultural e educativa, que se constroem, se recriam e se produzem os instrumentos (culturais e materiais), os objectos de cultura, os saberes e as técnicas através de processos de cooperação e de interajuda*» (Niza, 1996: 143). Não é, pois, por acaso que se atribui a importância que se atribui à organização social do processo de aprendizagem quer seja ao nível da reflexão teórica quer seja ao nível do desenvolvimento de dispositivos concretos de mediação educativa, neste âmbito. Não é também, por acaso, que esse tipo de organização da aprendizagem e os instrumentos que permitem implementá-la não se justapõem ao processo de aprendizagem, antes o intersectam, conferindo-lhe outros sentidos, balizando-o, definindo-lhe mesmo o rumo e a amplitude. Não é, igualmente, por acaso que os associados do MEM produzem uma reflexão tão inclusiva e tão ampla acerca da inclusão escolar. Uma reflexão que influencia, entre outras coisas, o sentido das intervenções sobre a organização das escolas e do sistema educativo, a denúncia das políticas de mercantilização da educação, a defesa veemente e coerente das práticas de diferenciação pedagógica e a articulação entre o processo de planificação e de avaliação, entendidos como intervenções autorreguladoras que os alunos deverão aprender a desenvolver, enquanto competências estruturantes que as escolas deverão assumir como finalidades educativas prioritárias. Uma reflexão que sustenta e é produto de projectos de intervenção e de organização das acções dirigidas para crianças com necessidades educativas específicas que recusam qualquer tipo de estratégia de segregação. Uma reflexão que explica muitas das opções assumidas no domínio da

mediação pedagógica ao nível das mais diversas áreas curriculares.

Para além das consequências acabadas de enunciar, a já referida articulação entre a reflexão pedagógica do MEM e o compromisso de carácter ético e político que este movimento assume, importa realçar, igualmente, outra das implicações igualmente relevantes, decorrentes dessa articulação matricial: as implicações que se expressam na reflexão sobre a dimensão didáctica que o Movimento da Escola Moderna Portuguesa promove, das quais se evidencia o seguinte conjunto de princípios estruturantes (Niza, 1996):

- A gestão do processo de ensino-aprendizagem visa favorecer a transição do processo de produção para o da compreensão e das experiências pessoais para uma didáctica a posteriori;
- Atribui-se uma importância decisiva ao sentido social das aprendizagens;
- A afirmação da homologia de processos entre a Escola e a Vida conduz à recusa explícita dos truques e dos artifícios didácticos que decorrem da perda do sentido social das escolas;
- Defende-se a participação dos alunos na gestão do tempo dedicado às aprendizagens, condição necessária tanto ao desenvolvimento e à construção de aprendizagens bem sucedidas como ao desenvolvimento e à construção de um processo de formação mais amplo.

São estes princípios que ao longo de todo o processo de pesquisa servirão de instrumento de interpelação valioso e pertinente, já que constituem, simultaneamente, um guião e um objecto de análise.

3. A reflexão na área de Língua Materna: Uma reflexão exemplar

É no domínio da reflexão que os associados do MEM têm vindo a produzir acerca da área

da Língua Materna que se verifica existir a congruência máxima entre os princípios acabados de enunciar e os pressupostos teóricos, pedagógicos e didácticos que balizam os discursos e as práticas dos professores relacionados com o movimento. Não será por acaso que isto acontece. Trata-se da área curricular de maior produtividade teórica no seio do MEM, evidenciando-se, assim, um longo, diverso e riquíssimo percurso de práticas de experimentação e de reflexão que se afirma, por exemplo, em função da deslocação progressiva do legado incontornável de C. Freinet para a mobilização de novas referências teóricas que conduziram os discursos produzidos no seio do MEM para outros patamares de qualidade quer em termos de rigor conceptual quer em termos da configuração teórica das experiências de trabalho implementadas no terreno quer mesmo em termos das suas implicações pedagógicas concretas. O número monográfico da revista «Escola Moderna» da autoria de Ivone Niza (Niza, 2002) permite justificar cabalmente esta afirmação, nomeadamente quando aí se estabelece um confronto entre o que a própria autora designa, nesse artigo, por «pedagogia da transcrição» e «pedagogia da reescrita», em função do qual acaba por evidenciar os eixos invariantes da abordagem do MEM, no que, hoje, à aprendizagem da linguagem escrita diz respeito, a saber:

- A afirmação da autonomia funcional da linguagem escrita face à linguagem oral;
- A centralidade das dimensões da interacção e da interlocução no âmbito do processo de produção da escrita e da leitura, entendendo-o como o resultado de uma actividade interdiscursiva;
- A importância dos circuitos vivos de comunicação como dispositivos capazes de alimentar e estimular fluxos de produções a partir da escrita, permitindo entender a escola como um espaço de construção e de socialização de produções culturais.

Sendo a área curricular que possui o patrimônio pedagógico e didático mais rico e diversificado, acaba por constituir-se, por via de tal propriedade, como uma área onde se produz uma reflexão de referência do MEM quer do ponto de vista da influência que o movimento exerce face ao seu exterior quer do ponto de vista da própria reflexão interna deste movimento.

4. A área de Matemática: Tendências e sentidos de uma reflexão em crescimento

A análise dos textos da autoria de associados do MEM que se debruçam sobre a área da Matemática permite identificar quatro invariantes dos discursos aí contidos:

- Recusa e combate a todas as perspectivas que tendem a dogmatizar a relação das crianças com a Matemática;
- Afirmação constante e inequívoca da necessidade de conferir um sentido social a essa relação;
- Afirmação da necessidade de se entender a Matemática como uma tecnologia de que dispomos para resolver problemas;
- Valorização do que Glaeser designa por «*pedagogia heurística*» (Glaeser, 1999: 73) como matriz em função da qual se deverá promover a gestão das aprendizagens em Matemática.

Embora se deva reconhecer que, do ponto de vista da reflexão que suscita, a área de Matemática tem vindo a adquirir uma maior importância e visibilidade no seio do MEM, importa reconhecer também que em comparação com a área de Língua Materna os textos se constroem num registo discursivo distinto. Isto é, enquanto na área de Língua Materna coexistem textos que se situam mais no domínio das narrativas contextualizadas das práticas com textos que visam promover extrapolações teóricas mais amplas, na área da Matemá-

tica predominam indubitavelmente os primeiros face aos segundos. Pode mesmo afirmar-se, como uma hipótese plausível para um possível debate a realizar-se, que na área de Língua Materna, graças ao maior investimento teórico e praxeológico de que esta área tem vindo a beneficiar, existem melhores condições para se produzirem textos a partir dos quais se explicitem conceitos que visam elucidar problemáticas e construir grelhas de leitura que não fiquem reféns de qualquer contexto particular, de forma a apoiar-se, assim, um nível de interlocução eventualmente mais exigente e conceptualmente mais amadurecido. Um nível de interlocução que, por isso mesmo, permite um grau de explicitação teórica capaz de elucidar de forma mais abrangente, e de apreender de forma mais exigente, a complexidade das situações educativas que se desenvolvem na área em questão. No domínio da Matemática, é possível vislumbrar-se nalguns dos escritos analisados este esforço de explicitação teórica, contudo, e na sua maioria, trata-se de textos cujos objectivos se circunscrevem à descrição e explicitação de experiências de intervenção contextualizadas, com o propósito de incitar à acção, convencer, contribuir para clarificar uma problemática ou tomar partido numa discussão.

De um modo geral, os textos analisados e referentes à área de Matemática permitem concluir que no MEM as idiosincrasias freinetianas relativas ao modelo do «Cálculo Vivo» foram certamente ultrapassadas, o que não significa que não haja um caminho a percorrer em termos de discussão e de reflexões a fazer em torno das seguintes questões:

- O estatuto das situações quotidianas no domínio das aprendizagens em Matemática;
- A configuração da noção de actividade significativa em Matemática;
- Os desafios pedagógicos e didáticos que se colocam no âmbito da conceptualização, construção e apropriação da linguagem matemática;

- O estatuto do material didático e a sua utilização como instrumento capaz de apoiar a construção de conceitos e a apropriação da linguagem matemática.

Partindo desta análise, propõe-se, então, algumas questões entendidas como questões a esclarecer no âmbito de uma reflexão sobre as aprendizagens em Matemática, tais como:

- Quais as finalidades das aprendizagens na área de Matemática, ao nível do 1.º CEB e, em geral, ao nível do Ensino Básico?
- Como é que as actividades que conduzem à apropriação e utilização dos conhecimentos e dos instrumentos matemáticos se desencadeia?
- Como é que essas actividades são monitorizadas? Em função de que critérios e de que referências?
- Como é que essas actividades geram e potenciam a apropriação dos conhecimentos e dos instrumentos matemáticos?
- Qual é a questão que, na área da Matemática, se coloca prioritariamente aos professores:
 - A questão: «O que é que as crianças irão fazer para obter a resposta X e para dar seguimento ao projecto Y?» ou, antes, a questão: «Como é que se provoca e estimula a apropriação de um determinado conceito matemático?»
- É possível que possamos dissociar as duas questões?
- Qual é o grau de conflitualidade que essas questões mantêm entre si?
- É possível conceber-se as aprendizagens em Matemática em função, apenas, das oportunidades que o quotidiano e as vivências dos alunos permitem suscitar?
- Só as actividades relacionadas com esse quotidiano e essas vivências é que poderão ser entendidas como actividades significativas?

De forma a contribuir para um tal debate, importa desde já, e então, ter em conta duas afirmações, na minha opinião, nucleares. Uma que tem a ver com a advertência de Glaeser quando este refere que um dos principais problemas que se nos coloca no momento em que aprendemos Matemática diz respeito ao confronto e ao conflito entre a linguagem matemática e a língua materna (Glaeser, 1999), outra que faz eco de uma segunda advertência, da autoria de Brousseau, quando este autor defende, por sua vez, que um meio sem intenções didáticas é manifestamente insuficiente para estimular as crianças a apropriarem-se dos conhecimentos e dos instrumentos culturais que se deseja que elas adquiram (Brousseau, 2000). Assim, e de acordo com estas duas perspectivas, importa conferir uma maior precisão às questões anteriores e perguntar, novamente e de um outro modo:

- Pode recusar-se a utilização de artifícios didáticos como instrumentos dotados de intencionalidade pedagógica no domínio das aprendizagens a realizar na área de Matemática? Quando é que se pode falar, afinal, de artifícios didáticos?
- Até que ponto os processos de trabalho escolar podem sempre reproduzir «os processos sociais autênticos da construção da cultura nas ciências, nas artes e no quotidiano» (Niza, 1996: 143)?
- Qual o papel do professor no âmbito das aprendizagens que os seus alunos deverão realizar no seio da área de Matemática? Como é que o conjunto de intenções educativas prévias, neste âmbito, afecta o papel do professor? Não depende a apropriação dos conceitos e dos instrumentos matemáticos de uma escolha e gestão adequada dos problemas que o professor coloca aos alunos? Quais os factores que afectam a escolha e a gestão dos problemas que se enfrentam no âmbito das actividades que se realizam em Matemática?

5. A reflexão na área de Estudo do Meio: O processo de «transposição didáctica» em debate e o estatuto dos alunos como protagonistas pedagógicos

Os textos que se debruçam sobre temáticas relacionadas com a área de Estudo do Meio, da autoria de professores associados no MEM, partilham o mesmo tipo de registo discursivo dos textos relacionados com a área de Matemática e exprimem, sobretudo, três grandes tipos de preocupações:

- A importância que atribuem ao meio envolvente como condição do desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- A centralidade que atribuem à investigação e à cooperação entre os alunos como condição incontornável das suas aprendizagens neste âmbito;
- A importância que atribuem à participação das crianças na gestão do espaço e do tempo das aprendizagens, bem como na planificação e avaliação das tarefas.

Em termos de uma agenda de debates e de reflexões a propor, sou de opinião que, face à leitura dos textos a que tive acesso, há que reflectir de forma mais exaustiva e explícita quer sobre o papel e a intervenção dos professores no âmbito do processo de interlocução que estabelecem com os seus alunos quer sobre o estatuto a atribuir, neste âmbito, aos saberes teóricos de referência. Isto significa que, do ponto de vista das questões a colocar, tem que se discutir:

- quais são as finalidades da área de Estudo do Meio?
- se a transição entre as teorias implícitas e pessoais das crianças e a apropriação dos conceitos e dos instrumentos que constituem o património cultural comum é uma transição relativamente harmoniosa ou, se pelo contrário, é uma transição conflituosa e marcada por vicissitudes várias?

- se não podemos falar de um saber escolar, na área de Estudo do Meio, entendido como um saber de intermediação entre as teorias pessoais e implícitas e o saber científico ou, pelo menos, o saber explícito, validado e objecto de um consenso cultural suficientemente amplo?

Em última análise, há duas problemáticas que importa enfrentar, de forma explícita no seio do MEM, no que à área de Estudo do Meio diz respeito. Uma prende-se com a problemática da «transposição didáctica» (Chevallard, 1991) e outra com a actividade pessoal das crianças no âmbito da área em questão.

Na área em questão, a problemática da transposição didáctica conflitua com alguns dos pressupostos pedagógicos e didácticos que o MEM perfilha de forma clara e visível. Teme-se que um saber cujo único espaço de referência seja a Escola contribua para a perda do sentido social do trabalho a desenvolver pelos alunos e conduza, afinal, à afirmação de uma nova escolástica. Creio que esta é uma preocupação pertinente e constitui, além do mais, uma das mais valias do legado de reflexões que no MEM se têm vindo a produzir. Por outro lado, não se pode ignorar que a área de Estudo do Meio tem subjacente à sua definição como área curricular um conjunto de referências culturais provenientes das mais diversas áreas do saber, referências essas que balizam as propostas educativas que aí se explicitam, bem como os desafios e os obstáculos dos campos conceptuais que a partir dessas propostas se produzem. São esses desafios e esses obstáculos que permitem aos professores gerir o encontro entre as crianças, nas suas particularidades várias, e aquelas propostas. Isto é, importa definir as condições em função das quais através da «transposição didáctica» se pode promover a escolasticização do saber ou, pelo contrário, se podem definir o conjunto de referências que permita aos professores assumirem-se como alguém que identifica os conteúdos programáticos de referência da sua acção pedagógica,

define finalidades e participa activamente na produção e gestão de propostas educacionalmente pertinentes. Até porque se torna necessário equacionar se basta colocar as crianças perante situações de observação e indagação que a motivem, para que estas possa modificar ou, pelo menos, interpelar o património de teorias pessoais implícitas que lhe servem para abordar, compreender e agir sobre o mundo?

6. Em jeito de conclusão

Para além das três áreas que foram objecto do processo de reflexão acabado de descrever, há que reconhecer que no MEM se resolveu adequadamente, através da definição de Modelo Pedagógico que este movimento perfilha, o problema da compatibilização entre a afirmação do protagonismo das crianças, a afirmação da inventividade pedagógica dos professores e os constrangimentos a que a educação escolar submete uns e outros. A maturidade da reflexão que se tem vindo a desenvolver sob a égide das preocupações com a organização social do processo de aprendizagem é uma prova irrefutável de tal afirmação. Uma prova através da qual se evidencia que não é em função do professor mas do tipo de organização que na sala de aula se implementa que, para o MEM, se alicerçam a vida e as interações de carácter interpessoal e cultural que acontecem nesse contexto. Os instrumentos de planificação, de avaliação e de regulação, os momentos e os espaços de partilha constituem, para além de uma necessidade, um factor maior de formação. Trata-se de uma proposta de reflexão bastante clara e explícita que, de algum modo, é equivalente, deste ponto de vista, a uma outra proposta de reflexão: aquela que se debruça sobre os projectos de inclusão escolar, não subordinando estes projectos nem a uma abordagem circunscrita

dos mesmos nem a uma abordagem que ilude a problemática das intervenções que na escola se dirigem para crianças com necessidades educativas específicas. Quer face a uma quer face a outra das problemáticas enunciadas adquire visibilidade o compromisso matricial do MEM com a construção de uma Escola Democrática.

Em contraste com estas duas áreas de reflexão, constitui motivo de alguma perplexidade a ausência de textos relacionados com a área das Expressões e do Movimento, na medida em que nos encontramos perante professores que conferem uma centralidade inequívoca aos processos de comunicação como processos de formação e que, por outro lado, desenvolvem regularmente projectos de intervenção neste âmbito. Não estamos, assim, perante uma ausência de práticas mas mais perante o silêncio dessas práticas ao nível da produção de textos de reflexão sobre as mesmas. Porquê?

Em conclusão, há que reconhecer, apenas, o percurso pedagógico e o legado de reflexões e propostas dos professores associados no MEM como algo incontornável no panorama educativo português. Isto não significa que não haja um percurso para fazer, mas tão somente aceitar que este não passa de mais um desafio, entre outros desafios possíveis, que o Movimento da Escola Moderna Portuguesa tem vindo a enfrentar como resultado do compromisso pedagógico que este movimento sempre assumiu, o qual constitui, afinal, a razão que justifica a sua existência como associação que faz parte da história da educação escolar em Portugal. Creio mesmo que se há património pedagógico e didáctico que permite anunciar os caminhos de uma pedagogia da comunicação, oposto a uma caduca e desumana pedagogia da instrução, esse património é certamente aquele que no MEM todos os dias se vai construindo em tantas salas de aula e escolas deste país.

BIBLIOGRAFIA

- BROUSSEAU, J. (2000). Fundamentos e métodos da didáctica da matemática. In Brun, J. (Org.). *Didáctica das Matemáticas* (115 – 153). Lisboa: Instituto Piaget.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions;
- GLAESER, G. (1999). *Une introduction à la didactique expérimentale des mathématiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage;
- NIZA, I. (2002). Concepções sobre a aprendizagem e o ensino da escrita. *Revista Escola Moderna, n.º 14 (5.ª Série), 5 – 30*.
- NIZA, S. (1992). Pilares de uma prática educativa. In Vilhena, G.; Soares, J.; Henrique, M. (Orgs.), *Nos 25 anos do Movimento da Escola Moderna Portuguesa (7-9)*. Lisboa: Movimento da Escola Moderna Portuguesa (Cadernos de Formação Cooperada – 1);
- NIZA, S. (1996). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In Formosinho, J. O. (Org.), *Modelos curriculares para a Educação de Infância (139-159)*. Porto: Porto Editora.