

CAPÍTULO 9. CONCLUSÕES E PROLONGAMENTOS
QUE TEMPO DE ESCOLA, PARA QUE TEMPO DE VIDA ?

“Estamos sempre sujeitos
A enganar-nos nos nossos desígnios;
De manhã faço projectos
E ao longo do dia futilidades.”

Voltaire, *Memnon ou a Sabedoria Humana*

1. Concluir: estabelecer limites.

Sentidos emergentes das conclusões, registos emocionais

2. Sentido sociológico: O tempo escolar estrutura secular que continua a originar resistências e exclusão escolar e social

Prolongamentos: Perspectivar o tempo escolar dos alunos coordenado com o tempo social, com o tempo de vida

3. Sentido pedagógico: Sala de aula, duas lógicas na organização do tempo escolar

Prolongamentos: Desenvolver na sala de aula e na escola rotinas de cooperação e negociação

1. Concluir: estabelecer limites

Consideramos este trabalho de investigação sobre a organização do tempo escolar como uma viagem pela vida da escola, viagem que poderia certamente ter outros percursos ou locais que mereciam estadias mais prolongadas. É portanto, uma viagem que exprime os interesses e limites da autora do guia da viagem.

Procurámos entrelaçar num texto os registos desses percursos, a diversidade das nossas experiências, a riqueza da nossa memória. Na dependência destes aspectos é um texto sempre inacabado. Um texto estranho, texto que às vezes se torna o lugar possível para uma reconciliação entre o que compreendemos e o que continua por compreender, entre nós e os outros.

Foi um trabalho e um texto com características de circularidade. Ver, registar, estudar, aprender, reflectir, aprender, questionar, duvidar, estudar... Mireille Cifali descreve muito bem este movimento da escrita e da investigação etnográfica:

“Partir do que aconteceu. Abstrair-se de uma situação, expô-la, falá-la, partilhá-la sem medo e desde logo entrever o que foi diminuído ou demasiado centrado. Abdicar de ser todo-poderoso e deixar cair a máscara do ideal.

Avançar na incompreensão, lidar com a angústia e incerteza. Estabelecer um limite.

Observar, descrever. Formular questões.

Permitir perder-se, depois, com o tempo, construir reparos. Cultivar o desejo de investigar e ao mesmo tempo formar-se” (Cifali, 1994:286).

Construímos um texto que esteve dependente do vivido da investigadora na escola, da leitura que conseguimos fazer dessa experiência, e ainda da capacidade de a transmitir ao leitor. Designámos este processo, no capítulo 3, como a capacidade de se “mover do campo para o texto e para o leitor”. É um texto que incorpora teorias implícitas e

explícitas de causalidade, base da organização da viagem e do “mapa” do mundo visitado. Nesta perspectiva é um texto sempre inacabado, que pode sempre ser aprofundado, complementado, pode ser sempre melhorado...

Cada vez que relemos temos qualquer coisa a acrescentar, quando tentamos concluir gostaríamos sempre de fazer mais alguma relação, de mobilizar uma nova metáfora para precisar uma problemática, para lhe dar *vida e cor*.

A construção do texto etnográfico é como “pintar imagens com palavras” (Woods, 1999).

Pensar nas conclusões é entrar nesta circularidade, de um texto inacabado de um trabalho que podia dizer muito mais do mundo que no início do trabalho chamámos “misterioso” e que visitámos – a escola. Mundo misterioso, tão real e tão imaginário, tão terno e tão violento, as palavras parecem nunca ser suficientes para dele dar conta. Renova-se constantemente a vontade de voltar à escola para compreender mais, para saber mais.

Falamos de uma hermenêutica do sujeito, que interroga as suas próprias interrogações, que procura desenvolver uma compreensão de si próprio enquanto sujeito conhecedor, interrogando constantemente as suas interpretações.

Mas é necessário pôr um limite.

Deixar cair a máscara do ideal e pensar no que de relevante podemos sintetizar do muito que descrevemos e pensámos.

Sentidos emergentes das conclusões, registos emocionais

Não contrariando, mas complementando o que acima foi dito, quando revisitamos o percurso realizado, quando pensamos em conclusões, surgem convicções que fortalecemos, relacionadas com os objectivos gerais da investigação.

Uma primeira convicção relaciona-se com o facto de considerarmos o nosso contexto de estudo, não negando a sua especificidade, um terreno privilegiado de observação, que tem o potencial de produzir um efeito de lupa sobre características do conjunto do sistema educativo português – especialmente o 1º ciclo do ensino básico.

Procurámos no nosso trabalho inserir sempre a escola enquanto organização num contexto macro-social, balançar a autonomia/o local com a administração/o central. Por exemplo, no capítulo 4., num ponto intitulado *Sobre a história da gestão*, evidenciámos as potencialidades, dificuldades e contradições da passagem para o “Novo Regime de Autonomia e Gestão”. Os professores identificam como principal obstáculo a excessiva normalização existente na administração educativa e a cultura burocrática dela resultante. Paradoxo que o representante da Administração, no discurso de tomada de posse da Comissão Executiva Instaladora, usando o sentido de humor, simbolicamente, sintetiza na afirmação:

Agora trabalhem em autonomia!... Mas não abusem... (Capítulo 4. pg.222)

Assim procurámos, como defende Ilídio Ferreira, analisar as relações dialécticas entre o *local e o global* e o modo como se combinam e manifestam de forma singular nos contextos locais da acção humana. Tal como para o autor tornou-se óbvio que a especificidade do local tem lugar num sistema educativo ainda fortemente burocrático e centralizado e que “as políticas educativas mais recentes de autonomia e gestão das escolas, embora se afirmem como uma condição de modernização e de participação

social, não tiveram a acompanhá-las políticas de descentralização do sistema educativo” (Ferreira, 1999:203).

Mas evidenciámos também, com base em observações e notas de campo etnográficas, o modo como decisões da escola, organizacionais, agravam a normalização imposta pela burocracia do poder central e promovem rotinas de exclusão. Por exemplo, o modo como são organizadas as turmas, como são distribuídas pelos professores, questões que foram objecto de análise do capítulo 5. . Como é evidente estas decisões organizacionais reflectem-se na sala de aula. Assim, também na sala de aula o tempo escolar é uma organização rígida, de um modo geral, cada aluno, cada professor submete-se ao seu horário, ao horário que lhe é atribuído. Não se pensa a organização do tempo escolar como um recurso, com uma organização flexível e negociável, em função das necessidades, das iniciativas, dos problemas.

Confirmamos esta perspectiva no discurso de alguns professores: as atribuições exteriores que são feitas para explicar as dificuldades, (os alunos *atrasados*, porque não acompanham o ritmo da aula), as resistências dos alunos (abandono, abstenção). Evidenciamos estes aspectos no capítulo 7. “Resistências às rotinas escolares”, concretamente estas atribuições externas, que são muitas vezes de natureza deficitária ou psicologizante – adjectivar as crianças. Este sistema procede de um processo de individualização dos alunos em dificuldade que são percebidos como casos e sustentados por formas de apoio pedagógico que afastam a escola da perspectiva de uma escola inclusiva.

Se o problema que muitas crianças demonstram em aprender ou em gostar de ir à escola não está na escola, talvez seja isso que explica a escassez de projectos de escola que visem intervir nos verdadeiros problemas de alunos... e professores – a aprendizagem e o gosto por aprender, isto apesar dos muitos projectos formalmente compilados no Projecto de Escola. Assim, na nossa interpretação, são poucos, mas significativos, os projectos e as práticas de sala de aula, de sinal contrário, à visão acima enunciada, no sentido da inclusão e do desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

No nosso trabalho evidenciamos o tempo como uma variável significativa que pode ser observado e tem de ser levado em conta no plano pedagógico. Na sala de aula, quando analisado de um modo geral, na perspectiva burocrática, normal e normalizante, é um dos principais bloqueios à transformação duma atitude passiva dos alunos numa atitude de actividade construtiva. O nosso objecto de análise detalhada no capítulo 6. “Rotinas da sala de aula”, evidencia bem que diferentes práticas de sala de aula, implicam diferentes modos de viver e organizar o tempo escolar.

O nosso trabalho procurou situar-se na charneira, no *interface* sociológico/pedagógico. No entanto as considerações gerais sobre o trabalho, que acabamos de enunciar, levam-nos, para clareza de exposição a organizar as conclusões em dois registos:

- Um primeiro registo de cariz sociológico centrado essencialmente no sistema educativo e na escola, em que os limites impostos pela burocracia lhe imprimem algum pessimismo.
- Um segundo registo essencialmente pedagógico, centrado nas rotinas da sala da aula e nas não rotinas da escola.
Este segundo ponto tem muitos registos optimistas, talvez porque o que se passa na sala de aula é menos burocratizável, talvez porque vimos inovação e diferença.

Talvez que a forma mais correcta para exprimir os sentimentos referidos não seja entre pessimismo e optimismo, mas entre lucidez e optimismo, ou entre burocracia e utopia como também já ouvimos.

Quando perguntaram a José Saramago se era pessimista, este respondeu que não, que o mundo é que era péssimo... Talvez se referisse à exclusão, à pobreza, à injustiça, às desigualdades sociais.... talvez...

Felizmente que nestas conclusões podemos evidenciar algum optimismo.

Esse optimismo, que pensamos ser fundamentado no trabalho que realizámos, não nos impede de ver os limites da tese – mas a este propósito podemos sempre pensar em prolongamentos que aprofundem e fundamentem esse optimismo.

2. Sentido sociológico: O tempo escolar estrutura secular que continua a originar resistências e exclusão escolar e social

Uma convicção que desenvolvemos é a de que a descrição etnográfica, centrada na observação da vida da escola e das suas rotinas, evidencia mais do que a tensão e os problemas que a escola primária actual vive – evidencia rotinas de exclusão.

A descrição etnográfica permite descrever práticas de resistência à forma escolar. Resistências que decorrem de imposição e obrigatoriedade do tempo escolar. Estas resistências que se evidenciam no abandono, no absentismo, na resistência à aprendizagem – na resistência às regras e normas da escola, foram objecto de um enquadramento com problemáticas sociais e culturais. Evidenciámos a dificuldade da escola lidar com a diferença, que vai desde os alunos que chegam atrasados ou faltam frequentemente às manifestações de uma *cultura da rua*, até à violência de viver a escola como uma prisão, uma guerra e *ir para à escola lutar*.

Nesta perspectiva algumas conclusões são evidentes na escola estudada, como na Escola portuguesa em geral.

Uma primeira conclusão é a de que existe um modelo administrativo, formal, rígido e uniforme de planificação e de organização do tempo escolar, inscrito no modo de organização burocrática da escola, na sua cultura e que determina em grande parte, a relação com o contexto sociocultural em que a escola se insere. No caso da escola estudada esta é uma relação que se pauta pela complexidade e desencontro.

A organização do tempo escolar mantém características centenárias, burocráticas, o ano escolar, o horário das aulas são estabelecidos centralmente, segundo uma lógica burocrática, igual para todas as escolas. Tal como analisámos no capítulo 1., a construção social do tempo escolar, desde as regras do *Ratio Studium* jesuíta, à concepção do plano-horário, que “poderá definir-se como sendo o quadro programa no qual deve

figurar, sistematicamente organizado, a repartição dos elementos de objecto de ensino por tempo de estudo, classes de alunos e professores”¹, elaborado de um modo tão sistemático e organizado que “é suficiente um simples olhar para dar imediatamente conta, qualquer pessoa que o consulte, que *tal dia* da semana, de tal a tal *hora*, na *classe* de tal ou tal, deverá estar a ser tratado tal *objecto* de ensino por tal ou tal *professor*”².

Instaura-se o princípio da homogeneidade (das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos saberes e dos processos de inculcação) que constitui uma das marcas distintivas “cultura escolar” que permanece até hoje. Uma organização administrativamente regulada através de processos contínuos de homogeneização, negação das diferenças, uniformização e regulamentação, tendo como ideal um sistema de ensino (que) funcionasse como se tratasse de um só professor e de um só aluno, numa só sala de aula (Sarmiento, 2000).

“A melhor caricatura desta uniformidade administrativa na educação é aquele Ministro da Educação francês do século XIX que se gabava de poder anunciar com uma simples consulta ao relógio qual era a página de Virgílio que todos os alunos do Império estavam a anotar naquele momento” (Formosinho, 1999:18). As características desta organização, uniforme e regulada automaticamente, que não é demais repetir, marcaram o funcionamento dos sistemas educativos até aos nossos dias: o ideal desta escola será que todos façam o mesmo, ao mesmo tempo e da mesma maneira.

Mantém-se a lógica de um tempo escolar organizado segundo a lógica burocrática, igual para todas as escolas, sem qualquer adequação às necessidades das crianças que frequentam a escola e sem atender às características da população do bairro ou comunidade em que se insere. Desta forma, o tempo escolar impõe esta lógica à organização social e económica das famílias. Muitas famílias organizam-se para apoiar as crianças em função do tempo escolar que lhes é imposto, no entanto nem todas têm essa possibilidade. Há uma resistência social à imposição e lógica do tempo escolar, este é um dos factores que está na origem do abandono, abstenção e evidentemente

¹ J.A. Coelho, *Noções de pedagogia elementar*. (1906:37-38). Citado Correia, 1997:59.

² *Ibidem*, pp.40-41.

insucesso escolar. Dentro desta lógica burocrática e centenária o tempo escolar não é questionado, as escolas não procuram outras formas de organização, predominam respostas estereotipadas, burocráticas, homogêneas, não adaptadas à realidade, aos problemas, às características, à cultura às necessidades dos alunos e das suas famílias.

Prolongamentos: Perspectivar o tempo escolar dos alunos coordenado com o tempo social, com o tempo de vida

O tempo escolar, o tempo que passa na escola, não é todo o tempo do dia da criança. Vimos neste trabalho como o tempo escolar, fracção do tempo social, não só se autonomizou como foi progressivamente organizado de maneira normativa pelo Estado. O tempo escolar domina a infância e impõem também o seu ritmo às famílias que procuram organizar o conjunto dos tempos sociais da criança (tempo de descanso, de desporto, com a família) em função do tempo escolar.

O tempo social da criança é organizado em relação ou em função de expectativas e possibilidades económicas, culturais e sociais. Na escola que estudámos, a maioria das crianças passa a parte do dia que não é ocupada pelo tempo escolar, na rua, entregue a si própria, sozinha em casa, ou em ATLS que os professores da escola classificam muito negativamente.

Há crianças com problemas devido a desequilíbrios do tempo – tempo demasiado “estruturado” e tempo demasiado “livre” entre tempo de relação e tempo de solidão.

“A.T.L.s que são armazéns... estes miúdos já são carenciados e ainda têm, o que eu chamo, a socialização das cadeiras...”

As opções de socialização nos tempos livres parecem ser: socialização de cadeiras, socialização de rua, em instituições de carácter religioso, no entanto:

“Oferecem coisas mas não em função das necessidades da escola, dos alunos e dos pais...

As crianças do bairro vão para outras instituições de carácter essencialmente religioso, mais pobres, pior equipadas e pior organizadas – ou andam na rua ou... fomenta-se as amas privadas, as senhoras que tomam conta de crianças” (Capítulo « pg«).

Outro professor confirma esta perspectiva:

“Neste momento há muita coisa aqui no bairro, se calhar nunca houve tantas instituições, nem tantos projectos no mesmo sítio, e há instituições que justificam a sua existência com o mesmo menino mais do que uma vez. A mesma criança inscrita em mais do que uma instituição. Há um forte investimento, se calhar devia haver uma avaliação” (Capítulo « pg«).

Parece imperar a perspectiva Bourdieu que analisa como *caridade de Estado*: “uma política que visa simplesmente corrigir os efeitos da distribuição desigual dos recursos de capital económico e cultural, uma *caridade de Estado* destinada como nos bons velhos tempos da filantropia religiosa aos “pobres merecedores” (Bourdieu, 1997:219).

A escola “escolariza” o tempo das crianças, seja com a prática usual dos trabalhos escolares para casa, seja pressupondo a vivência de experiências, cultura e interesses relacionados com os seus valores e currículo, seja nas “exigências” de material escolar ou todo um estilo de vida relacionado com hábitos de limpeza, ritmos de descanso e alimentação, etc. Pode a escola “exigir” tudo isto e depois não se relacionar, divorciar-se até, desse tempo fora da escola, passado no bairro, na família, na comunidade?

E quando os pais trabalham todo o dia, ou por turnos e as mães sozinhas?... A escola não pode continuar a *ignorar* o tempo fora da escola? Quando paradoxalmente exerce domínio sobre ele.

Neste sentido vimos no nosso trabalho a importância das actividades do CRE. É o reconhecimento destes aspectos que leva ao desenvolvimento de projectos de organização do tempo das crianças que têm como princípio de acção o desenvolvimento da criança e acesso a novas oportunidades de aprendizagem.

As actividades que observámos no CRE, e de um modo geral a introdução de actividades culturais, desportivas, artísticas, que relatámos ao longo do trabalho, modificam de forma positiva o modo como as crianças vivem o seu tempo na escola e fora da escola. Sobretudo as crianças de famílias modestas encontram ocasião de descobrir diversas formas de utilizar o tempo e de desenvolver talentos variados; sentem-se valorizadas aos seus próprios olhos, aos dos outros, crianças ou adultos.

Observações e discursos de professores, revelam o novo prazer de ir à escola, que se evidencia por exemplo na taxa de absentismo e de abandono que diminui.

Um dos pontos mais relevante parece ser o desenvolvimento de um sentimento de pertença à escola e ao grupo. Com este aspecto essencial se relaciona então, não só como acima frisámos, a diminuição da taxa de absentismo, mas também uma atitude mais participativa das crianças nos diferentes ateliers, melhoria do comportamento na escola e mobilização dos pais; todos estes aspectos foram evidenciados no nosso estudo a propósito das actividades do CRE e de outras que a escola realizou abertas à comunidade.

Mas como também relatámos a política do CRE não é a de cumprir a função de ocupação dos tempos livres dos alunos da escola. A escola assegura só muito pontualmente actividades culturais e desportivas fora do tempo escolar, pelo que, na realidade ocupa cinco horas do dia da criança. Que relação pode ou deve a escola ter com o tempo da criança “fora da escola”?

Várias experiências piloto, em vários países, sublinham a necessidade de se olhar para este aspecto. Marie-George Buffet Ministra da Juventude e dos Desportos, de França, em 1998, constituiu um grupo de reflexão interministerial, com o objectivo de construir uma política comum de organização concertada do tempo das crianças, “que permita a cada criança aceder ao saber, à cultura, à cidadania e que previna a exclusão”. Considerando que:

“Levar em consideração os ritmos de vida das crianças e dos jovens e da organização do seu tempo é mais que nunca determinante do seu desenvolvimento educativo, cívico

e cultural. O desafio é oferecer a todos as possibilidades de melhor conduzir a sua vida pessoal, cívica e social e de fazer frutificar os seus múltiplos talentos”.³

Como vimos as respostas para ocupar o resto do tempo da criança estão dependentes de aspectos económicos e culturais das famílias ou das ofertas da comunidade. É neste sentido que Jacques Ardoino fala em reabilitar a comunidade para assegurar a educação. Considera um progresso uma política que ligue e articule o escolar ao extra-escolar, para um desenvolvimento otimizado da criança, mas sobretudo a favor de uma educação para a cidadania:

“A educação querendo sensibilizar para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo que para uma aprendizagem das diferentes formas de assumir as responsabilidades, supõe reabilitar a ideia de comunidade... Se não queremos correr o risco de cair no insucesso, repetido ao longo de vários decénios, chegando a formas desarticuladas de uma “instrução cívica”, abandonada justamente porque limitada ao perímetro da escola, é a comunidade (e não a colectividade) local, incluindo bem entendido a escola como um dos seus meios, mas por entre muitos outros, que deve assegurar uma tal educação”(Ardoino, 1998:170).

Para o autor a questão do intercultural está “à nossa porta”, se quisermos pensar nos subúrbios das cidades, sublinha ainda a grande diferença entre “inteligência do plural” como valor político e científico fundamental, e a atitude de tolerância e de assistência.

Nos bairros pobres, como aquele em que se localiza a escola que estudámos, a organização dos tempos livres depende marcadamente da assistência, por alternativa à rua, como referimos largamente no texto do trabalho. Na sociedade actual a organização e qualidade da ocupação dos tempos livres está dependente do poder económico das famílias.

Nos bairros pobres, ou pensando em famílias mais carenciadas, o apoio aos tempos livres e a sua relação com o tempo escolar tem de ser pensado em função das necessidades das crianças. O tempo de intervenção do Estado, das instituições ou da

³ Aménager les temps des enfants. (1998). Prefácio. Comité d'évaluation et de suivi des aménagements des rythmes scolaires. Ministère de la Jeunesse et des sports. Ed. La documentation Française. Paris.

comunidade local, da actividade associativa não podem simplesmente justapor-se evitando toda a interacção, que é o que predominantemente se verifica. Os projectos e instituições de apoio aos tempos livres “funcionam como latifúndios, só quando se organizarem como uma quinta podem realmente ajudar as crianças”, disse-nos uma professora, sublinhando a necessidade de um espaço-tempo educativo concertado com compromissos e objectivos comuns.

Este será um contributo para que a escola deixe de marcar a vida das crianças com o peso do insucesso e da exclusão. Organizar o tempo, não é assim um fim em si, mas um meio de permitir às crianças e aos jovens o seu direito à educação, à cultura, aos tempos livres, qualquer que seja a sua origem social ou cultural.

Também entre nós o apoio aos tempos livres e a sua relação com o tempo escolar, começa a ser pensado como um Direito da Criança, “um direito básico de participação na construção do seu conhecimento e da sua vida, na vida social e nos contextos em que vive” (Oliveira-Formosinho, 2004). Numa obra recente, a autora referida, cita mesmo a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança:

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito a participar em jogos e actividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na sua vida cultural e artística (...) encorajam a organização em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de igualdades recreativas, artísticas e culturais em condições de igualdade”.

Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (art.º 31)

3. Sentido emergente pedagógico: sala de aula, duas lógicas na organização do tempo escolar

Este estudo desenvolveu-se num contexto social de pobreza e marginalização, infelizmente com características semelhantes a muitos outros nos subúrbios das cidades ou em zonas desfavorecidas.

Num contexto social de pobreza e marginalização, do qual evidentemente a escola não é responsável, o que *pode* a escola fazer contra a exclusão?

No contexto dos problemas que actualmente se põe à educação e ao Sistema Educativo em geral, o que *pode* a escola fazer contra a exclusão?

Esta questão é posta por vários analistas, com várias perspectivas científicas, como Bruner (1996:9) ou Sarmiento (2002:26), mas formulada precisamente da mesma forma. “O que *pode* a escola fazer contra a exclusão?”

Nas observações que realizámos na sala de aula relatámos práticas que, na nossa análise, podem ser um grande contributo para uma resposta positiva à questão anteriormente levantada – a escola pode lutar contra a exclusão. Apesar dos limites impostos, quer pela burocracia, quer pela pobreza e desigualdade social que caracteriza o contexto onde realizámos a investigação, observámos, registámos, práticas de sala de aula inclusivas.

O investimento que realizámos na investigação na sala de aula e na descrição quase sistemática e interpretação, do que chamámos “rotinas da sala de aula” (capítulo 6.), prende-se com vários aspectos igualmente evidenciados na investigação: a sala de aula é considerada o centro da vida escolar, é sem nenhuma dúvida o espaço onde alunos e professores passam quase todo o tempo escolar, mesmo em detrimento de outros

espaços privilegiados de aprendizagem e relação, como o Centro de Recursos Educativos – CRE.

O nosso objectivo, bem explicitado no texto do trabalho, foi traçar tendências, constantes, das práticas pedagógicas e da organização do tempo em particular. O objectivo da investigação não foi fazer uma distinção pedagogia tradicional *versus* pedagogia nova. Com efeito a análise sócio-histórica da escola que realizámos na abordagem teórica deste trabalho permite perceber como é difícil fazer tábua rasa do passado para edificar um sistema escolar completamente novo e duvidar que exista uma ruptura entre uma forma “antiga” de ensino e a inovação pedagógica.

No entanto as nossas observações nas salas de aula tornaram bem evidente lógicas distintas na organização do tempo escolar e da prática pedagógica – evidenciando aliás uma relação entre estes dois aspectos.

Observámos e registámos práticas em que se exige que as crianças trabalhem de uma forma autoritária, em tarefas repetitivas, impostas, não discutidas ou negociadas, utilizando escasso e pouco material, e sobretudo sem a participação da criança no processo de ensino. Procura-se que a criança obedeça a regras preestabelecidas, regras em cuja construção não participou, que por vezes nem entende, o trabalho escolar é um trabalho “alienado”, cujo objectivo fundamental é o de manter a criança controlada.

Observámos e registámos práticas de “tempo igual” para todos os alunos aprenderem, um tempo controlado pelo professor. Situações de poder do professor, apoiado essencialmente, no que uma professora designou o “poder do manual”, em que todos os alunos são supostos realizar as mesmas actividades. Estas práticas são essencialmente transmissivas, em nada são diferentes do tradicional ensinar a todos da mesma maneira ou ensinar a “muitos como se fosse um só”.

António Candeias (1994) diz que se trata do retrato da maioria das escolas que formam o sistema educativo português. Neste sentido, também João Barroso (2001), é de opinião que a maioria das escolas portuguesas funciona ainda segundo esta lógica

centenária de uma cultura de homogeneidade, neste sentido o panorama é sem dúvida pessimista.

Nesta cultura da homogeneidade, não há adaptação ou negociação, os professores procuram manter o seu poder mesmo em situações limites de alunos que recusam aprender ou “vêm à escola lutar”. Mas os professores reconhecem (e sentem) que trabalham numa escola difícil, tanto em relação à disciplina como à aprendizagem dos alunos.

A maioria dos professores vive sozinho essas dificuldades, que são fonte de angústias e mal-estar no exercício da profissão. Alguns professores exprimem-se no registo da falta (de meios, de utensílios, de respostas, de competências, de formação) e da impotência (para encontrar soluções, para agir).

Outros professores têm um discurso que legitimando práticas de exclusão, desresponsabilizam-se das dificuldades dos alunos, que afinal não são sua “culpa” mas deles próprios, das suas famílias, da sua pobreza... do seu desinteresse, problemas que não estão “na mão” dos professores resolver.

Literalmente sós nas suas salas de aula, estes professores vivem e talvez se possa dizer, concebem a sua profissão, como um conjunto de rotinas a serem assumidas cada um por si. Estrutura insular, formato de “caixa de ovos”, são imagens correntes mas que se referem a esta estrutura de organização de escola em que o individualismo, a pouca discussão, ausência de partilha sobre assuntos profissionais, impera na relação destes professores. A administração, a lógica de todo o processo é algo vago, burocrático e longínquo.

Mas observámos situações diferentes, que podem ser um grande contributo para uma resposta positiva à questão anteriormente levantada – a escola pode lutar contra a exclusão.

Nestas salas observámos uma outra lógica de organização do trabalho e do tempo, que pensamos relacionadas com professores que vivem e concebem a sua profissão como

estando voltada para a resolução de problemas, para a prática pensada, a cooperação, troca de problemas e empreendimentos comuns.

São salas de aula em que se dá um ênfase especial aos processos de aprendizagem pela descoberta, com o recurso a questões abertas; encoraja-se a participação da criança em todo o processo educativo e utiliza-se uma pluralidade de metodologias e materiais; procura-se que a criança através de processos de negociação compreenda e participe na construção das regras e das normas da vida escolar.

Neste contexto de trabalho aprende-se a ser autónomo, confiante, a aprender num processo mais vasto de estabelecer relações de pesquisa, aprende-se a aprender – as nossas observações em notas de campo ilustram estas afirmações com todo o detalhe.

Assim na mesma escola, em salas contíguas observámos práticas diferentes. Desde as primeiras observações que nos questionamos sobre o que leva os professores a uma prática diferente, quando nada os parece incentivar.

A organização do tempo e das práticas na sala de aula caracteriza-se por acções concretas, “passagens ao acto pedagógicas”. Analisámos, com bastante detalhe, neste trabalho estratégias de ensino e de aprendizagem que fazem a diferença. As abordagens que permitem a diferenciação pedagógica, através da variação das situações de aprendizagem, do trabalho em grupo, do trabalho a pares. Estratégias de trabalho de projecto, organização do tempo, experimentação, auto-avaliação.

Num ponto de conclusão torna-se difícil clarificar todas elas, o nosso objectivo é sublinhar a que pensamos fazer uma diferença marcante em relação aos princípios duma escola transmissiva e tradicional, mas sobretudo a que nos parece realmente permitir uma mudança na organização e gestão do tempo escolar na sala de aula. Referimos, como exemplo, ao Conselho de turma ou Assembleia de turma.

O Conselho de turma, ou Assembleia de turma, (nas observações que realizámos os professores e os alunos usavam os dois termos) é um tempo onde se exerce o poder colectivo do grupo, a autoridade tradicional do adulto é progressivamente assumida por

todo o grupo (crianças e adulto). Relatámos quase integralmente várias sessões de Conselhos.

Observámos que é um tempo de informação, onde tudo pode ser dito, no respeito por cada um e por todos (a recolha das opiniões dos alunos expressa bem este aspecto). Mas o Conselho é essencialmente um tempo de organização do trabalho colectivo: planificar o trabalho a fazer, gerir o tempo, avaliar o trabalho realizado, propor mudanças, de tudo isto analisámos em registos de observações.

As observações que realizámos evidenciaram os obstáculos ao trabalho, as falhas na organização, as dificuldades nas tarefas, nos projectos, os conflitos. É de projectos e de conflitos que nasce o Conselho, é pelos projectos que existe.

Regulador das relações interpessoais é também um lugar de integração para cada criança. Vimos bem a diferença não há crianças problema, há crianças que podem ter problemas.

O Conselho é um processo evolutivo, registámos e analisámos actas de reuniões durante um ano lectivo, não é de um dia para outro que se aprende a gerir o tempo, a respeitar e a tomar decisões que dizem respeito a todos, a ouvir críticas a fazer propostas.

Pensamos que a prática leva a uma forma completamente diferente de tratar as questões da indisciplina, na nossa análise uma forma privilegiada, como fizemos referência sistematicamente ao longo do texto.

O conselho é sem dúvida formador das crianças... mas também do professor... ou dos professores.

Nestas salas de aula observámos que a cooperação não se limitava ao Conselho, à resolução de conflitos, à planificação do trabalho, mas ao próprio processo de aprendizagem. É sabido que a aprendizagem cooperativa no grupo ou a pares, é benéfica quando comparado com a aprendizagem individualista ou competitiva. Referimos também no trabalho factores psicológicos, como auto-estima ou a motivação,

e competências sociais ligadas à vivência de processos democratas, tolerância às diferenças, etc.

De tudo o que temos reflectido torna-se óbvio a nossa perspectiva de que é necessário mudar as rotinas da sala de aula, o modo como os alunos vivem o tempo de aprender na escola. Mudar as rotinas da relação pedagógica, mudar as relações de poder – negociar: normas, conteúdos, tempos. Atender às diferenças, trabalhar em cooperação fazendo das diferenças um recurso – mudar as rotinas da sala de aula, e organização de tempo dos alunos na escola.

As problemáticas do abandono, do insucesso, das resistências escolares têm de dar lugar a uma análise das condições de transformação das práticas e éticas no ensino. Esta reflexão deveria permitir aos professores, passar de uma concepção individual da profissão, fonte de culpabilidade e sofrimento, à construção de uma responsabilidade colectiva face aos problemas dos alunos. A cooperação entre professores deve ser uma rotina de escola, sem a qual a mudança e a inovação não parecem possíveis.

Na conclusão deste trabalho uma das ideias com que ficamos, e que queremos frisar, é a de que a aprendizagem cooperativa deveria ocupar um papel lugar de destaque no contexto da sala de aula e da escola – num quadro de um contributo para a resolução de problemas de exclusão social, de indisciplina, de desinteresse.

Cooperar e negociar pressupõe o debate e portanto tempo, tempo para pensar, para se exprimir, para ouvir e compreender as opiniões contrárias, para chegar a um compromisso. Mas tempo que é algo que a escola tem a impressão de nunca ter em demasia... para fazer o que já não pode deixar de ser feito...

A nossa perspectiva é que a cooperação deve ser estendida às relações entre professores e às relações da escola com a comunidade. É neste sentido que perspectivamos a conclusão final deste trabalho.

Prolongamentos: Desenvolver na sala de aula e na escola rotinas de cooperação e negociação

Porquê estas duas lógicas de encarar o tempo escolar? Estas duas lógicas de encarar a profissão? (Perrenoud, 2000).

Referimo-nos na introdução deste capítulo aos limites deste trabalho, um deles prende-se com a resposta a esta questão central e conclusiva. Identificámos problemas para os quais não temos, no âmbito deste trabalho, nem da nossa metodologia, essencialmente descritiva e interpretativa, dados para os explicar. Outras investigações se impõem... são os prolongamentos....

Identificámos uma lógica de organização das práticas e do tempo na sala de aula apoiada na rigidez da organização burocrática que parece muito pouco questionada, como se oferecesse aos professores uma feliz combinação de independência e de segurança.... de independência porque só pede uma atitude formal, de segurança porque funciona com regularidade, rotina (Crozier, 1977). Tudo está regulado, é conhecido, aceite, não há mudanças inesperadas. Haverá sistema mais protector? Porque será então que encontrámos tanto *desencanto* entre os professores? Usando a sua própria expressão.

No capítulo 4. num ponto *Sobre a história pedagógica* da escola, identificámos, usando a análise do discurso dos professores, *Percursos de desencanto* e *Percursos em construção*.

Desde o início das observações na escola, no ano de 1999, que identificámos um conjunto de professores que conduziam o seu trabalho na perspectiva do Movimento da escola Moderna, MEM. As maiorias das práticas “diferentes” foram observadas em salas destes professores. Assim os percursos em construção relacionam-se, essencialmente, com as práticas de um conjunto de professores, que estão na escola há vários anos, têm uma história, que se caracteriza no seu essencial por seguir o modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna, MEM. Neste grupo há professores são membros do MEM, mas também há as “simpatizantes”. Há “sócios” e “simpatizantes”,

como gostam de referir. Talvez por isso, em resposta à minha questão de quantos professores trabalham nesta adoptando este modelo, uma professora diz: “Alguns... isto é como uma erva daninha que vai minando... minando...” (Capítulo 6. pg. ««).

As práticas que identificámos como inovadoras no uso do tempo e as suas implicações pedagógicas – cooperação e negociação – não se coadunam com “a burocracia”, com a “normalidade” do tempo escolar, como acima desenvolvemos. Os professores que as praticam verbalizam aliás sentimentos de diferença, de “serem olhados de modo diferente pelos colegas” (Capítulo 6. pg. ««).

Será justo salientar que também os olhámos de modo diferente, que nos entusiasmámos com a diferença observada, as interpretações dos capítulos 6 e 8 demonstram-no. Encontrámos no trabalho destes professores um sentido que relacionámos com um “credo pedagógico”, usando a expressão de António Candeias, embora a tenha aplicado num contexto diferente.

Relacionámos também com o que Enriquez (1993), chama de ética da finitude, englobando a ética da convicção, a ética de responsabilidade e a da discussão. O sujeito situa-se simultaneamente como egoísta e altruísta, como ser de razão e de paixão, que pode ter convicções fortes mas ser capaz de as modificar se na troca consegue transformar-se, a saber pensar só e com os outros, a conceber-se como responsável sem ser dominado pelo medo das responsabilidades, a fazer passar as suas ideias (ou as de outro que aceitou), interrogando-se sobre a escolha de certos meios, sabendo que as consequências imprevistas são mais do que as previstas. Assim, esta ética da finitude requer:

“Homens dotados de paixão sem a qual, a imaginação não pode emergir, de julgamento sem o qual nenhuma realização é possível, de referência a um ideal, sem o qual o qual o desejo não deixa a sua forma arcaica, de aceitação do real e das suas obrigações, sem as quais os sonhos mais ambiciosos se transformam em pesadelo colectivo” (Enriquez, 1993:36).

Mas os investigadores também tratam as práticas do MEM como práticas inovadoras, diferentes, no panorama da escola primária portuguesa. No entanto, apesar do MEM ter uma longa história, “uma história de resistência numa cultura burocrática” (Formosinho, 1998-a), parece-me muita recente a investigação que se tem desenvolvido. Os trabalhos recentes procuram vários objectivos:

- Estudar a história e construção do movimento, como o da nossa colega Ana Maria Pessoa, uma tese de mestrado sobre os 30 anos de história do movimento, apoiado sobretudo em documentação escrita⁴.
- “Fundamentar e melhorar os processos de formação de professores e de outros profissionais, (...) que se traduzem em fundamentações e sistematizações nos campos de produção teórica e do reconhecimento dos resultados da reflexão que os professores vêm realizando no quotidiano profissional”, tal é, usando as palavras de Pedro Francisco González⁵ o objectivo do seu trabalho, mais à frente assim clarificado: “Pretendemos que este trabalho de investigação constitua um momento de diálogo entre a lógica da teoria e a lógica da prática pedagógica realizada pelos professores”.
- Responder à questão essencial de “como se foram construindo como alternativas às práticas escolares tradicionais” é objecto do trabalho de Rui Trindade Fernandes⁶ a temática central deste trabalho, o estudo das propostas didácticas inovadores do 1ºCEB, elege o MEM como objecto de estudo.

Seria um trabalho complemento ideal do nosso....

Como Trindade Fernandes pensamos que “o MEM não constitui o único objecto de investigação que, em Portugal temos ao nosso dispor para abordar a configuração dos

⁴ PESSOA, A. M. (1999). *30 anos de História do Movimento da Escola Moderna*. Tese de mestrado em Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

⁵ GONZÁLEZ, F. P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Coleção infância. Porto editora.

⁶ FERNANDES, R.E. T. (2003) *Escola e Influência Educativa. O estatuto dos discursos didácticos inovadores no 1ºCEB em Portugal*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

discursos didácticos inovadores ao nível daquele ciclo de ensino”.⁷ Na sua investigação justifica o percurso que o faz optar pelo MEM entre outras escolhas possíveis... Pela nossa parte chegámos ao MEM pelas observações nas salas de aula e na escola, sem o tomarmos à partida como objecto de estudo, e aliás, devemos dizer, com muito pouco conhecimento do assunto *a priori*.

Um pouco abusivamente fazemos coincidir algumas conclusões deste trabalho com grandes objectivos do MEM:

Construir a aprendizagem em função dos alunos e dos professores, sem predição, acabar com rotinas sem sentido, produzir permanentemente o sentido, numa dialéctica permanente entre dispositivos, práticas e interacções é, na nossa análise, introduzir a cooperação nas relações entre professores e entre os parceiros.

Nesta perspectiva os projectos com os alunos, com os outros professores, com as famílias ou com outros parceiros da comunidade resultam de processos de negociação, ao fim da qual a maioria adere a objectivos, conteúdos ou estratégias de aplicação.

São mudanças no sentido de uma escola que luta contra a exclusão, uma escola inclusiva – uma escola para todos.

⁷“ Os textos elaborados no âmbito dos projectos “Ensinar é Investigar”, do projecto “PROCUR” (Alonso et al.,1994, 1996, 2002) ou os projectos desenvolvidos no âmbito do Instituto das Comunidades Educativas (ICE) constituem os exemplos mais notórios” (Fernandes, 2003:439).